Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0570044
Centre d'intérêt: 220

Turcotte, Gaston.

EPE, l'école, un problème pour l'enfant? 2, L'école des parents et des enseignants / Gaston Turcotte, Jocelyne Roberge-Brassard, Claire Turcotte . -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983, c1984.
193 p. ; 28 cm.

Code: R-169. Bibliogr.: p. [191]-193.

Descripteur(s): *Rôle de l'école *Culture *Milieu scolaire *Rôle de la famille *Opinion des parents *Opinion de l'enseignant *Attitude de la famille *Psychologie de l'enfant *Primaire (Niveau)

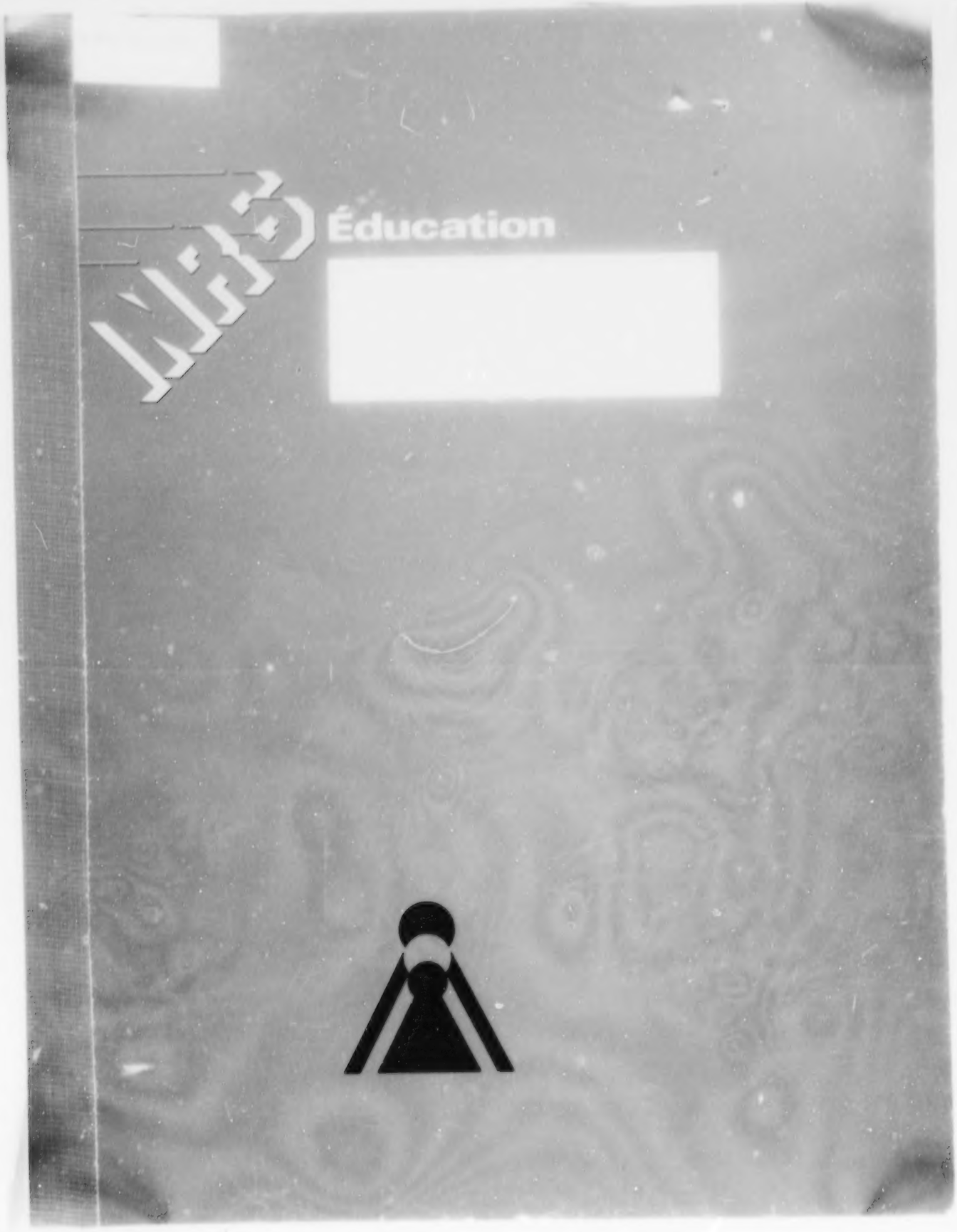
Identificateur(s) de nom: *EPE (Projet)

Dans le cadre d'une recherche consacrée à la perception du triangle élève-école-famille et du mode de vie qui l'anime, ce rapport rend compte des visions de parents et d'enseignants qui ont réfléchi sur l'école et analyse les entrevues au cours desquelles ils se sont exprimés. Le sujet de base qui est abordé est celui de la rencontre, dans toutes les dimensions du processus éducationnel, de la personnalité de l'école et de celle de la famille. Les parents ont été interrogés sur la structuration comportementale de la famille, son système de valeurs, sa problématique du langage, ses rapports à l'école et ses conditions d'existence; les enseignants ont traité des préalables à l'école, de la concordance école-famille, des relations école-parents, du choc scolaire pour l'enfant et des possibilités de l'école.

Pour cette enquête, on a interrogé vingt couples de parents et quinze enseignants (ou autres éducateurs) qui se consacrent à l'éducation d'élèves du deuxième cycle du primaire en milieu rural. Il s'agissait d'entretiens semi-structurés qui ont duré une heure et demie avec les parents, deux heures avec les éducateurs (enseignants, directeurs, spécialistes). Les données recueillies ont été analysées à partir d'une grille et sont regroupées autour de thèmes fondamentaux pour leur présentation.

Les rencontres avec les parents ont permis de constater que, dans les familles qui font une grande place à l'école, la plupart sont satisfaites du milieu scolaire; dans les familles faisant peu de place à l'école, presque toutes en sont plus ou moins satisfaites. La question qui se pose alors est celle-ci: connaissant le rôle de sélection rattaché à l'école, les parents peuvent-ils ne s'entendre que sur une facette utilitaire, selon leurs propres objectifs? D'autre part, trois types d'école ressortent des propos des enseignants: l'école telle qu'elle est reçue, l'école telle qu'elle est offerte, l'école orientée vers ses buts.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370188, 8570042, 8570043


Éducation

EDUQ 8570044

EPE

L'école des parents et des enseignants

Gaston Turcotte
Jocelyne Roberge-Brassard
Claire Turcotte

R-169

INRS-Éducation
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

1983

EPE

L'école des parents et des enseignants

- Tome 2 de: L'ÉCOLE, UN PROBLÈME POUR L'ENFANT? -

© INRS: INRS-Éducation, 1984

Équipe de recherche:

Gaston Turcotte
Jocelyne Roberge-Brassard
Claire Turcotte
Fernand Roy
Louis Pelletier
Céline Veillet
Jean-Marc Dumas
Simone Roy
Bernard Couet
Marcelle Tremblay-Desrochers

Remerciements:

Merci à tous les parents et à tous les éducateurs et éducatrices scolaires qui ont bien voulu nous fournir la matière brute irremplaçable pour cette étude, en nous exposant leur vision de l'institution scolaire et leur façon de la vivre.

Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-82-0978).

Toute institution est à la fois le produit d'une structure sociale donnée, et le produit de la représentation qu'on s'en fait.

Danielle Zay
(Sociologie de l'école, Int., 9)

TABLE DES MATIÈRES

Équipe de recherche. i

Remerciements. ii

Pensée liminaire iii

Table des matières iv

Introduction générale. 1

PREMIÈRE PARTIE: L'école des parents

Introduction. 7
CHAPITRE 1. L'apport de l'école idéalement attendu. 11
CHAPITRE 2. La place de l'école dans la famille 15
A. Place physique. 17
B. Place psychologique 29
C. Comparaison entre groupes de parents. 40
CHAPITRE 3. Le face à face avec l'école 47
A. Satisfaction. 48
B. Insatisfaction. 51
C. Effervescence et tiraillement 54
CHAPITRE 4. Questionnements 57
A. À partir des parents. 58
B. Sur le sort fait aux enfants. 66
Conclusion. 71

DEUXIÈME PARTIE: L'école des enseignants

Introduction. 77
CHAPITRE 1. Les parents, un problème pour l'école?. 79
CHAPITRE 2. L'élève cet inconnu 107
CHAPITRE 3. Le choc de l'école. 117
CHAPITRE 4. Mise en cause de l'école. 133
CHAPITRE 5. Éducation et instruction. 143
CHAPITRE 6. La relation pédagogique 147
CHAPITRE 7. Le carrefour de l'écriture. 153
CHAPITRE 8. L'école, une conscientisation nécessaire. 159
Conclusion. 169

Annexe: Aspects méthodologiques 177

Bibliographie. 189

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Si la petite école m'était contée...; ce pourrait être là le titre de ce texte. S'y déroulent en effet diverses visions plus ou moins partielles et partiales de l'école, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle est et de ce qu'elle pourrait ou devrait être; avec une large place à la question de la vie commune entre famille et école à laquelle l'une et l'autre s'essaient péniblement et que l'instance politique, entre autres, leur propose de plus en plus comme objectif. Comme toutes les visions du monde, d'un monde, en l'occurence celui de l'institution scolaire, celles-ci sont principalement liées aux modes de participation à la réalité multidimensionnelle que ce monde constitue et aux figures diverses qu'il revêt au fil des jours et des années. Ces visions sont celles de vingt couples de parents et de quinze éducateurs scolaires qui ont bien voulu se prêter à une longue réflexion sur l'école. Leurs perceptions constituent respectivement le deuxième et le troisième volets d'une plus large recherche qui, dans un premier temps, a donné la parole à quelque deux cents élèves du deuxième cycle du cours primaire à l'éducation desquels se consacrent ces parents et ces éducateurs. Cette recherche se situait elle-même très largement dans la perspective d'un Projet éducatif du type de celui auquel les écoles ont été ces derniers temps fortement invitées, c'est-à-dire un projet de réaménagement et de prise en charge de l'école par tous les intéressés, en concertation. Par le fait même la recherche en cause se présentait assez comme une étape préparatoire à un tel projet et, en conséquence, visait notamment à un examen de la situation scolaire, à la détection de problèmes et de lignes de force, et à une ébauche au moins implicite de quelques scénarios futurs avec leur cortège inévitable d'éléments positifs, négatifs, ou conditionnels. C'est donc là aussi la trame de ces trente-cinq entrevues, de leur compte rendu et de leur analyse.

Ces entrevues, plus précisément, ne cessent de nous renvoyer à la dialectique permanente, ancienne et nouvelle, de l'institution scolaire. Elles s'y attachent surtout à un point particulier - d'où le titre de ce rapport - à savoir la rencontre, bon gré mal gré, dans toutes les différentes dimensions du processus éducationnel, de la personnalité de l'école et de celle de la famille. Raimundo Dinello (1981) exprime bien de quoi il s'agit lorsqu'il écrit que:

> ...le processus de scolarisation est une manière d'intervenir dans la socialisation des nouvelles générations; c'est un lieu représenté par l'évolution de l'enfant, qui sort de la famille - pour aller - ...en passant par l'école vers la société; afin d'y devenir citoyen d'un État, être humain d'une région culturelle... (nous soulignons).

Quoique ces mouvements, familiaux, scolaires, personnels, sociaux, etc., ajoute-t-il, coïncident souvent, ils ne vont toutefois "pas toujours dans le même sens; tout au contraire, ils deviennent de plus en plus l'enjeu de nos projets éducatifs et de nos expectatives sociétaires". C'est donc là la raison et le sujet de ces entretiens et de l'examen qui en est présenté ici.

Cet examen s'articule autour de thèmes et de nombreux sous-thèmes vers lesquels convergent le discours des parents et celui des éducateurs rencontrés. Ils procèdent évidemment d'une sélection qui s'est proposée d'en retenir le plus grand nombre et surtout les plus significatifs. Ce choix - qui comporte aussi bien des atténuations des propos tenus - s'est trouvé facilité du fait, qu'à l'image des composantes de la réalité dont ils sont issus, ces thèmes chevauchent obligatoirement et ne s'entendent bien qu'au regard les uns des autres. C'est dire que les différents chapitres qui leur correspondent peuvent, suivant les dispositions du lecteur, être facilement abordés dans un ordre autre que celui qui est proposé, quoique ce dernier nous paraisse former, à une ou deux exceptions près, une démarche à plusieurs points de vue "ascendante" ou au moins concentrique. Cette liberté du lecteur se trouve d'autant plus grande que cette analyse se veut un rapport de recherche assu-

rément, mais peut-être encore davantage un document de travail. Aussi quoique les thèmes aient leur valeur propre, ils veulent aussi et autant constituer des phares de réflexion qui les élargissent et accroissent leur caractère opérationnel. Le plan de travail original comprenait, outre les deux parties données ici et consacrées respectivement aux parents et aux enseignants, la présentation des principaux éléments de concordance et de discordance entre leurs deux discours, et ultérieurement le recensement des matériaux ou des avenues qui s'y présentaient comme tout indiqués pour l'aménagement d'un Projet éducatif. Les ressources de toutes sortes nous ont malheureusement ou heureusement manqué pour faire ces deux derniers pas. Nous disons heureusement car ce sera peut-être là l'occasion, pour les intéressé(e)s, de mettre à profit ce rapport et de commencer en même temps la construction de leur propre projet ou concertation. Cela d'autant plus qu'il s'agit finalement, de part et d'autre, d'une "approche de relations humaines" et que "pour progresser dans la connaissance de ces interactions, comme le soulignent Hiernaux et Nizet (1982, 11), ce ne sont pas tant les réponses (d'ailleurs, rarement définitives) qui comptent mais bien les questions qu'il convient de poser". Si ce texte pouvait susciter autant des unes que des autres, il nous semble qu'il serait déjà un jalon dans une certaine démarche scolaire, celle qui s'assimile pour l'école comme pour la famille (en commun "auteurs" d'enfants), à "l'obligation de chercher sa cohérence par-delà ses impossibilités et le recueil de ses croyances, de ses craintes, de ses espoirs".[1]

---

1. Simon Monneret in Huyghe, 1980, 6.

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉCOLE DES PARENTS

INTRODUCTION

Par le biais d'entrevues auprès de parents d'enfants inscrits au deuxième cycle du primaire (tel qu'expliqué dans l'introduction générale), nous avons tenté d'appréhender certaines facettes particulières du rôle que joue l'école: comment on la voit, comment on la vit et comment on la perçoit dans divers milieux familiaux. Les analyses de ces entrevues, riches autant par la multiplicité des points de vue émis que par la quantité des renseignements fournis, nous ont conduits à privilégier une approche qui soit à la fois descriptive et analytique.

Descriptive, parce que nous voulions refléter aux parents les différents propos qu'ils tiennent sur l'école, la place qu'ils lui font dans leur vécu quotidien, quels sont leurs rapports avec elle et quelle satisfaction ils disent en retirer. Analytique, parce que nous avons réorganisé les différents énoncés selon une perspective qui permet d'en dégager la cohérence et la signification globales et notamment d'identifier les interrogations implicites qu'entretiennent ces parents.

C'est ainsi que dans un premier chapitre, nous rapportons le discours officiel émis sur l'école par les parents: ce qu'ils en disent, ce qu'ils en attendent, et leurs premières inquiétudes. Il y est rapidement décrit comment la fréquentation scolaire rendue obligatoire en 1943 est devenue une nécessité non remise en cause; nécessité de principe autant que nécessité pratique (préparation de l'avenir) mais qui n'échappe pas pour cela à la critique...

En vue toujours de comprendre quelle vision de l'école se font certains parents, le second chapitre interroge la place qui lui est faite à la maison. Considérant l'organisation du temps (place physique) telle

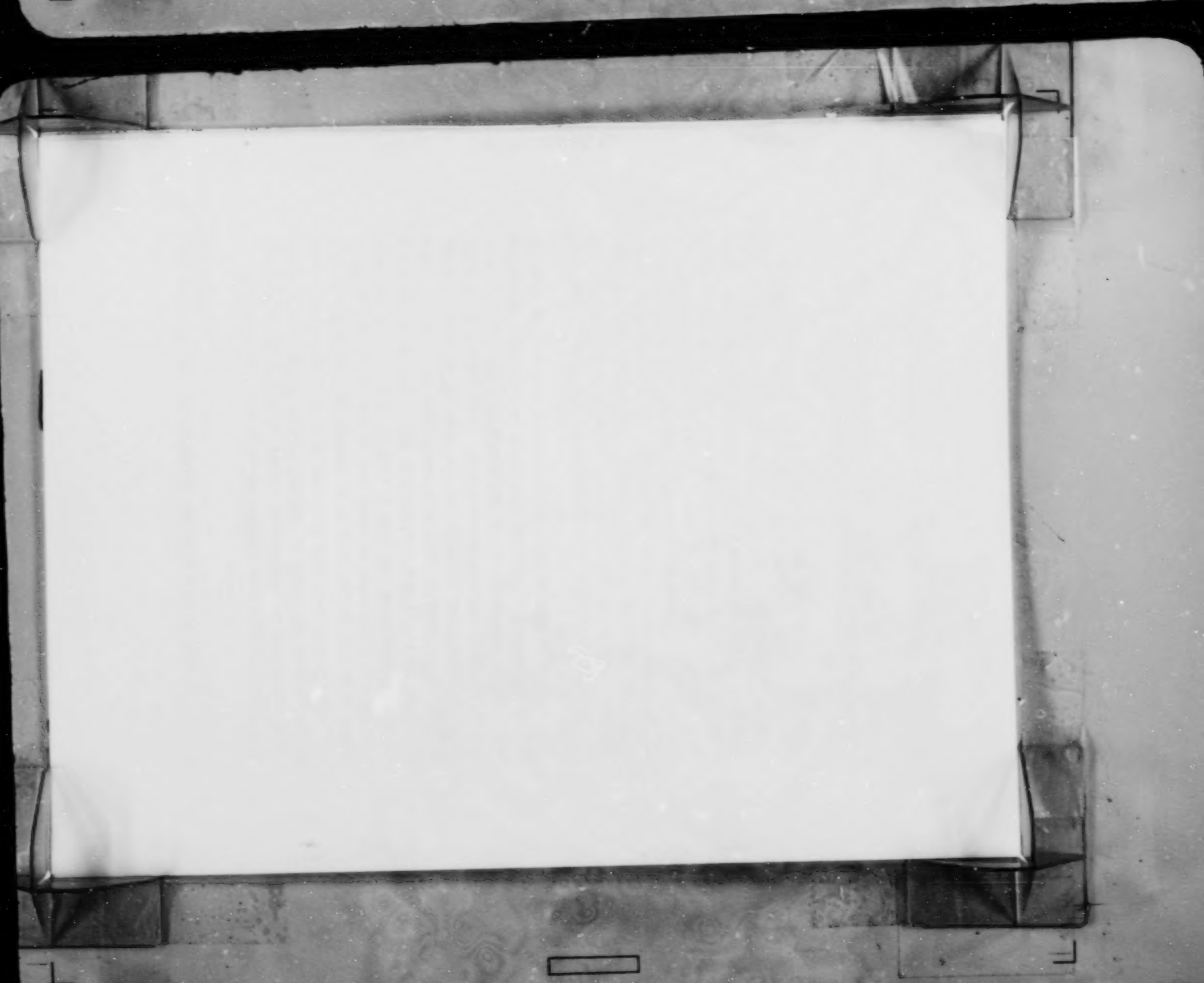
que vécue dans les pratiques familiales quotidiennes, nous nous penchons sur le "scolaire" à la maison, que ceci concerne la supervision parentale du travail scolaire de l'enfant ou encore les démarches parentales auprès de l'école que cette supervision peut mettre en oeuvre. Nous attachant ensuite à la langue, ce témoin en même temps que résumé - ou symbole - d'une culture (que celle-ci soit dite familiale ou scolaire ou autre...), nous cherchons à connaître la forme et l'ampleur de la langue écrite et de la langue parlée à la maison. Nous abordons ensuite le plan psychologique en traitant de la communication mise en oeuvre par le langage, i.e. de quoi on parle et dans quels buts on le fait: et tout l'univers, tant familial que, par la suite, scolaire qui apparaît dans cette fonction de langue...; nous terminons cette section par la question des valeurs qui, dans la famille, sont véhiculées ou préconisées de sorte que, traitant d'abord de la longueur des études que les parents actuels visent pour l'enfant, nous nous arrêtons au climat de vie perceptible dans la famille et aux deux types de valeurs à l'implantation desquelles les parents travaillent tous, soit celles qui vont d'abord orienter l'enfant vers une habileté sociale (celles d'un premier type: autrui) pour qu'il atteigne ensuite l'habileté personnelle nécessitée par une vie d'adulte (celle d'un deuxième type: soi).

Le troisième chapitre fait état de la rencontre plus directe des parents avec le milieu scolaire. Que ce soit par le biais de leur propre expérience comme élève, ou encore à travers l'observation de leur enfant, de ses travaux scolaires et de ses attitudes face à l'école, que ce soit lors de rencontres avec les enseignantes et les enseignants ou au cours de leur fréquentation des réunions de l'école, les parents se sont fait une idée de l'école actuelle. Qu'en est-il de cette connaissance? Quelle satisfaction ou insatisfaction découle de ce "face à face" avec l'école?

Un quatrième chapitre se veut un questionnement sur des thèmes générés par des interrogations et des problèmes qui ont été soulevés directement par les parents, ou encore que nous avons jugé intéressant de

leur retourner pour discussions en vue de la mise sur pied de leur projet éducatif.

En conclusion, nous expliquons pourquoi nous avons privilégié telle démarche de regroupements, quelles ressemblances et différences elle a permis d'observer, et comment, prenant en compte ces divers points de vue, il devient possible d'en venir à un projet éducatif et social commun. En effet, le développement et la participation sont actuellement, en milieu scolaire notamment, deux thèmes ou idéologies à la mode, peut-être avec raison. Mais il reste à voir quel développement et quelle participation on veut, sont souhaitables, sont possibles, et à quel prix. Il s'agit, en somme, (pour citer Rioux et Dumézil, Sociologie et Sociétés, avril 1979), pour tous les éventuels participants au projet éducatif, de "choisir parmi leurs richesses latentes celles qu'ils voudront - et pourront - actualiser une fois conquise leur liberté - leur possibilité - de créer un autre ordre social"..., c'est-à-dire d'abord une autre école où l'on aura réconcilié raison et sentiment.



CHAPITRE 1

L'APPORT DE L'ÉCOLE IDÉALEMENT ATTENDU

Il est bien lointain ce temps où l'Assemblée législative du Québec décréta sa loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire pour les enfants de 6 ans à 14 ans[1]. L'importance du rôle alors accordé au contrôleur d'absences qui se voyait "investi des pouvoirs d'un constable... et qui (il) peut, sans mandat, appréhender et conduire à l'école tout enfant tenu de fréquenter l'école et qui en est absent" (article 290 de la loi), montre bien à quel point le milieu québécois de l'époque résistait à pareille imposition.

Le discours actuel des parents rencontrés, manifeste une tout autre attitude: non seulement on ne remet plus en cause la fréquentation scolaire obligatoire mais on voit maintenant l'école comme nécessaire, utile, voire même essentielle et indispensable. En regard de cette obligation d'aller à l'école, une mère précise que "si elle avait le choix, elle enverrait les enfants à l'école!". Les parents lui accordent une grande considération et de nombreux pouvoirs parmi lesquels, et non le moindre, celui de changer la société! Il existe également tout un discours sur l'école complément de la famille, lieu de formation, de développement, et d'apprentissage de la vie, endroit où l'on élargit ses connaissances et qui est, en soi, une valeur.

Parallèlement à ce discours que l'on peut qualifier de théorique intervient le discours pratique autour duquel se déroule la trame des

---

1. Loi de 1943, modifiée en 1964 pour porter cette obligation de la scolarisation jusqu'à 16 ans.

voeux premiers des parents: l'obtention, par leurs enfants, des outils, connaissances et papiers nécessaires à un avenir sinon facile du moins facilité par un maximum d'acquis[2].

Bien entendu, on ne se limite pas à cet aspect instrumental de l'école; c'est ainsi que plusieurs parents s'interrogent sur son rôle devant les deux grands pôles, éducation et instruction.

L'instruction est, à l'unanimité, dévolue à l'école; les parents ne justifient cette position que très rarement et s'ils le font, c'est en parlant de leur incapacité à remplir ce rôle. Pour eux, c'est à l'école que l'enfant apprend à lire, à écrire, à compter, et qu'il élargit ses connaissances. Bien sûr, ce rôle confié à l'école donne lieu à des critiques diverses (que nous exposerons dans le chapitre 3, Le face à face avec l'école) mais, et c'est là la grande différence d'avec le rôle de l'école en éducation, il est devenu la justification première de son existence.

L'éducation, pour sa part, fait une quasi-unanimité de <u>principe</u>[3] mais est opposée, pour plusieurs parents, au possible de l'école. C'est donc dire qu'<u>idéalement</u>, on privilégie l'école-éducatrice; on la situe dans le prolongement, dans "la continuité de ce qui s'apprend à la maison". L'enfant s'y socialise, y acquiert une discipline personnelle et intellectuelle, un fonctionnement autonome, il y poursuit son développement et son épanouissement.

---

2. Le slogan "Qui s'instruit s'enrichit" a bien laissé son empreinte, à tout le moins selon l'acception moderne d'un enrichissement pécuniaire. Bien que contesté et contestable dans l'actuelle décennie, ce dicton n'en exprime pas moins un espoir, absolument justifiable, pour des parents qui veulent ménager le meilleur avenir possible à leurs enfants.
3. Les deux seuls parents qui refusent complètement l'éducation transmise par l'école la considèrent dans un cas, comme "influence extérieure dérangeante" et dans l'autre cas, comme "ne transmettant rien des valeurs de la famille". En en faisant une critique si radicale, ils soulignent encore plus fortement les attentes qu'ils ont vis-à-vis d'elle en matière d'éducation.

Mais pratiquement, on reproche souvent à l'école de ne pas faire suffisamment d'éducation. Parfois ce jugement est global et énoncé comme une évidence, sans plus d'explications; à d'autres moments, des parents y décèlent des causes. Les obstacles énoncés touchent alors l'organisation scolaire: "Il est presque impossible de faire de l'éducation à l'école car il est impossible de prendre en compte la personnalité de chaque enfant dans une classe de 25"; ou encore l'éducation est "possible dans la classe, où l'on est assez rigide, mais pas dans l'école où l'autorité est insuffisante"!

Éducation et contrôle sont souvent juxtaposés dans le discours des parents. En effet, on accole souvent les mots discipline et politesse au mot éducation, soulignant alors qu'on ne les retrouve pas dans l'école actuelle. L'école étant perçue comme un lieu hors du contrôle familial, ou encore un lieu où le contrôle qui s'exerce ne l'est pas nécessairement sur les points privilégiés dans la famille, on reproche à l'école de ne pas faire d'éducation. À reproche, on peut accoler les mots regret, perte, départ; langage symbolique peut-être, mais qui n'en exprime pas moins une réalité à laquelle sont confrontés plusieurs parents qui "perdent" leurs enfants à un moment qu'ils n'ont pas choisi, qui n'a pas été choisi par leur enfant non plus! C'est presque un acte de foi qui est ainsi demandé aux parents; et à ce point-ci de notre exposé, on peut se demander si le dilemme de l'obligation scolaire est véritablement chose du passé!

En effet, dans une société qui légifère et décrète, quelle est la part des acteurs visés si ce n'est de s'adapter (comme étudiants et parents), d'observer (comme parents), de critiquer (comme parents), et de participer ou de se conformer (comme parents et membres d'une communauté), ceci, dans la mesure du possible! Ce sont là les rôles qui reviennent aux parents et nous verrons comment ils les jouent, comment ils voudraient les jouer.

CHAPITRE 2

LA PLACE DE L'ÉCOLE DANS LA FAMILLE

L'école prend de la place dans la vie de tous les jours, d'autant plus que les enfants que nous côtoyons la fréquentent, ce qu'ils font tous, ici, et obligatoirement, depuis 1943, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Pour ce qui est, maintenant, des familles de ces enfants d'aujourd'hui, il serait faux de prétendre que l'école n'y prend que "de" la place - une place indéfinie - dans leur vie: soit qu'elle en prenne beaucoup ou qu'on lui en fasse peu, soit que cette place varie en fonction des situations que l'on rencontre ou de moments particuliers, elle se caractérise, pourtant, assez rapidement (par celui ou celle qui observe de l'extérieur), et suivant les façons de vivre et de penser des familles en question. Et comme nous le verrons plus loin, l'école, pour ces familles, ne commence pas à l'école, pas plus qu'elle ne s'y termine: elle se veut un prolongement de la famille en même temps qu'elle s'y prolonge elle-même. C'est dire toute la continuité qui doit supposément exister entre ces deux milieux, ou à tout le moins être espérée par l'un et l'autre, en même temps que de la part de l'un et de l'autre.

Nous analyserons précisément, dans ce chapitre, la place qu'occupe l'école dans différentes familles - préalablement regroupées en fonction de ce critère - et nous verrons comment se dessine cette place: nous aborderons, dans un premier temps, l'aspect physique de cet espace que prend l'école à la maison; nous nous arrêterons, dans un deuxième temps, à son aspect psychologique; ce qui nous permettra, dans un troisième temps, et de façon à rassurer le lecteur dans sa démarche - sans ou-

blier, et dans une optique semblable, le scripteur -, d'élaborer quelques éléments de comparaison de différents groupes de parents, dans un but de mise à jour de la vision qu'ils se font de l'école, ces parents des enfants qui la fréquentent actuellement.

A. LA PLACE "PHYSIQUE" DE L'ÉCOLE

Nous verrons, dans cette première partie, quel temps est accordé à l'école dans les activités familiales quotidiennes: l'organisation de l'horaire, la supervision scolaire, l'importance de la langue écrite et de la langue parlée... Afin de mieux cerner cette réalité, nous avons d'abord regroupé nos parents suivant la place que, quotidiennement, ils font à l'école: que celle-ci apparaisse plutôt forte (1er groupe), qu'elle semble plutôt faible (2e groupe), ou qu'elle ressorte comme variable (3e groupe). Ce regroupement avait aussi l'avantage de faire ressortir des ressemblances et des différences entre ces trois types de familles et de préciser des avantages et des inconvénients qui se retrouvent dans chaque groupe.

1. L'organisation du temps

• Dans certaines familles, l'école occupe une large place (1er groupe). Cela peut être que le programme quotidien d'activités du régime familial - les règles et habitudes - se trouve chaque jour structuré en fonction de l'école. Ou encore, ce peut être l'école qui se trouve si bien intégrée au vécu familial que les activités, scolaires ou autres et qui dépendent les unes des autres, s'emboîtent naturellement et s'inscrivent dans une discipline générale sur la logique et la nécessité de laquelle tous s'entendent.

Tout peut être fonction de la vie scolaire: que l'enfant se remette en forme, après une journée d'école, en vue de la suivante... La vie scolaire peut aussi être bien intégrée à la vie familiale de sorte que l'on règle ce qu'il faut régler quand c'est jugé le plus profitable: les devoirs, au retour de l'école - pour éviter d'oublier du travail à faire - et les leçons, le lendemain matin - pour que tout soit plus frais en mémoire et le contexte scolaire plus rapidement réintégré -.

Une façon d'intégrer cette vie scolaire au maximum peut être de relier ce temps de vie à un lieu d'existence particulier qui se distingue de celui que l'on adopte au temps des vacances. Le déménagement de la famille sur un terrain de camping pour toute la période des vacances scolaires en est un exemple. L'école redevient ainsi facilement centrale à compter de septembre et la reprise de la routine du travail scolaire se trouve simplifiée par le fait de cette réintégration du domicile familial: c'est un nouveau départ chaque fois.

La réalisation du travail scolaire est toujours de première importance pour ces parents qui parlent de moments de détente, certes, mais de temps d'étude; ils peuvent exiger que ce travail soit fait avant que l'enfant n'entreprenne quelqu'autre activité ("si et seulement si"), ou encore qu'un temps réservé au travail scolaire soit absolument déterminé avant... d'aller jouer dehors, par exemple. Une variation des activités peut aussi se produire dans ce groupe de parents et l'horaire se trouve alors modulé suivant les circonstances (dont un exemple peut être le temps qu'il fait, ou ce que l'on a prévu de faire à tel autre moment, ou la présence de visiteurs à la maison...).

Il convient ici de remarquer que cette modulation, en temps d'école, ne peut que se poursuivre en temps de congé puisque l'enfant-élève a déjà l'occasion de n'être pas complètement dépendant de ceci, cela ou de celui-ci, celui-là. Dans les cas où il n'y a aucune concession sur l'horaire, la continuité des jours d'école aux périodes de congé apparaît comme très faible, l'enfant ayant maintenant la possibilité de planifier et de faire ce qu'il veut (comme de se lever tôt ou de prendre son temps, selon ce qu'il a envie de faire), en toute liberté, ce qui, le plus souvent, est impossible lorsque, dans le paysage, il y a l'école. C'est comme si, souvent, le comportement-naturel-de l'enfant ne pouvait correspondre à ce que doit être un enfant à l'école..., mais qu'il était, plutôt, celui d'un être "à former", sans beaucoup s'inquiéter de savoir "qui" on forme et "comment" on le fait!

Les passe-temps adoptés par l'enfant se rapprochent parfois de l'académique, même si ce n'est peut-être qu'extérieurement: lecture (mais moins sévère), dessin, plans, mémoire (jeux de), émissions de télévision de type "scolaire", ce qui peut indiquer là aussi une certaine proximité, si ce n'est symbiose, de ces deux milieux, le familial et le scolaire, pour certains parents. Une rigueur dans le contrôle parental devient, par ailleurs, manifeste à l'heure du coucher, qui peut parfois supporter des exceptions, comme la veille d'un jour de congé; il est souvent nécessaire de l'utiliser pour obliger l'enfant à se reposer, parfois même le plus tôt possible, de sorte qu'il ne s'endorme pas à l'école.

• Pour d'autres familles, l'école n'occupe pas toute la place (2e groupe). Que ce soit là une façon de réagir à l'"omniprésence" de ce monde pour l'enfant ou que, vraiment, on ait autre chose à proposer, on s'adapte, dans la bonne humeur, à un régime éducatif familial où rien ne se veut organisé à l'extrême; c'est un système souple qui implique l'inexistence d'un horaire fixe - qui ne peut que se poursuivre en temps de congé -, un système où le travail scolaire peut être fait en arrivant de l'école ou en soirée, selon ce qu'il y a à faire de part et d'autre, mais sans que cela ne prime sur tout le reste. Le scolaire arrive alors au second plan de connivence avec l'écoute de la télévision, suite au jeu avec les amis, qui s'impose alors comme l'activité hors-scolaire la plus importante.

Il arrive, par ailleurs, qu'à la maison on estime que l'enfant a besoin d'un défoulement au retour de l'école du fait du changement de vie que peut entraîner la fréquentation scolaire: passage d'une habitude de liberté, d'ingéniosité, d'organisation individuelle à de l'intellectuel, activité plus rigide...

On peut y estimer aussi que l'enfant s'absorbe trop dans le travail scolaire; et qu'ainsi il ne prenne pas le temps d'apprendre à réaliser quelque chose d'autre que de prolonger ce travail dans l'une ou l'autre

de ses activités ou de se morfondre dans l'ennui... Par contre, l'école, on l'oublie complètement les fins de semaine puisque, enfin, les amis sont là!

On peut encore estimer que l'enfant ne devrait pas avoir à faire son travail à la maison, comparant ainsi l'élève au travailleur; c'est dire qu'ici l'enfant a la possibilité de faire ce travail à l heure de son choix (cette possibilité de choix existant aussi en temps de congé, temps qui ne relève plus de l'obligatoire, du planifié, mais de la liberté de l'enfant), sauf à certains moments de l'année où l'intervention d'un parent s'avère nécessaire (à l'arrivée du printemps, par exemple).

En somme, même si l'on estime que l'école veut prendre trop de place, on ne peut permettre que, s'il y a défoulement, ou relâche, cela se réalise au dépens de l'occupation principale de l'enfant que constituent ses études: on doit donc faire primer le travail scolaire sur les activités dites "de récréation", ce qui, compte tenu du contexte, ne peut se produire sans une bonne dose de modulation.

Il arrive enfin que, dans la vie de famille, il n'y ait pas de place particulière laissée à l'école; elle fait partie de la routine de vie, sans plus ni moins de problèmes ou de questionnements qu'autre chose, routine qui ne semble modifiée que par l'écoute de la télévision, mais d'une télévision qui prend tant de place, et physiquement (visible de partout, dans la maison) et moralement, qu'elle va jusqu'à modifier la période consacrée au travail scolaire et s'y réserver des pauses. Il n'y a que lorsqu'il s'agit de "sortir" avec des amis, que ce travail se doit d'être terminé, obligatoirement.

• Dans le même sens, d'autres parents laissent plutôt l'enfant adhérer d'une façon plus naturelle à ce monde "qui doit lui appartenir", ne se l'appropriant pas outre mesure en même temps qu'ils lui laissent toute la place nécessaire (3^{e} groupe). L'école apparaît donc s'adapter aux individus et à l'environnement, dans un contexte de règles et

d'habitudes quotidiennes à caractère très modulé: de la souplesse (temps d'études choisi par l'enfant) dans un encadrement plus fixe (repas, couchers), de la flexibilité (s'il n'a pas terminé le soir, l'enfant se ménage une période d'études le lendemain matin) associée à une dose de rigueur (même si l'enfant peut choisir le moment et varier ce choix, il doit se réserver un moment pour effectuer son travail scolaire); une certaine liberté d'action qui, en temps de congé, peut devenir à peu près totale - malgré certaines obligations auxquelles l'enfant doit se soumettre et exercer, par le fait même, ses responsabilités (comme du rangement, etc.). À certains moments, il peut y avoir préséance du travail scolaire sur une autre activité, d'autant plus si celle-ci exige que l'enfant sorte de la maison. D'autres moments peuvent se caractériser par une alternance des périodes de travail scolaire avec des émissions de télévision, comme s'il s'avérait nécessaire, quand on laisse à l'enfant la possibilité d'exercer sa liberté, d'en établir d'abord les limites.

Dans ce groupe, où la place faite à l'école a un caractère variable, l'atmosphère familiale apparaît détendue. Pour ces parents, l'école peut sembler à la fois présente et absente du quotidien. Présente au niveau des préoccupations qu'elle suscite, de l'organisation du temps qu'elle nécessite, de la supervision scolaire qu'elle implique. Absente au sens où il n'existe pas d'interaction avec elle: il semble évident que l'enfant y est bien, qu'il y vit une étape normale dans son développement, sans qu'on ait tellement à s'en interroger. Ce quotidien peut exister sans que les parents le contrôlent constamment. De la sorte, l'école s'identifie à l'occupation de l'enfant, qui peut alors savoir ce qu'il a à faire, s'organiser pour cela, dans l'ordre, spontanément, sans difficulté, puis passer à autre chose de la même façon, en prenant la responsabilité de ce qu'il fait.

2. Le "scolaire" à la maison

• Dans le cas où la famille se veut proche de l'école, c'est la mère qui, le plus souvent, s'occupe de la supervision des travaux de l'enfant ou, du moins, en est responsable: si elle ne peut le faire (manque de temps, ou autre raison), elle en charge le père. Elle se plaît, quand elle le peut, à se transformer de façon ponctuelle en professeur privé pour l'enfant; consciente, cependant, du fait qu'un niveau de scolarité suffisant ne nuit pas pour aider l'enfant et estimant, par ailleurs, que la supervision présente déjà des difficultés posées par un manque de communication entre les deux milieux, elle avance que: "...il faut au moins savoir ce qu'il y a à faire, et où se situe le besoin d'aide; s'il y avait des bulletins plus souvent...".

On peut se fier au désir de l'enfant pour la récitation des leçons - et aux résultats du bulletin pour juger du bien-fondé de ce désir -, ou pour la vérification des devoirs (et la correction des fautes) ou au contraire s'y appliquer systématiquement en allant jusqu'à s'occuper de participer au choix de l'enseignant(e) de l'enfant pour l'année suivante, en ajoutant fréquemment à cela le fait d'encourager constamment l'enfant à poursuivre... La participation à différentes rencontres de parents à l'école démontre aussi la présence du "scolaire" à la maison. Une telle participation ne peut, évidemment, que s'avérer sécuritaire pour l'enfant, cela dans telle perspective particulièrement. En effet, on peut bien penser que le bien-être de l'enfant n'est pas sans nécessiter quelques éléments de sécurité dans ce double contexte qui fait, d'une part, que sa propre vie est plutôt prise en charge par d'autres - en l'occurence sa famille et l'école, qui s'en disent responsables - (ce qui, par ailleurs, n'est pas du tout, ni accepté, ni acceptable, lorsqu'il ne s'agit plus d'un enfant, mais qu'il est maintenant question d'un adulte) et, d'autre part, que des "silences", plus ou moins insécurisants pour l'enfant, peuvent facilement s'installer entre ses parents et ses enseignants.

• Pour ce qui est des familles où l'école occupe peu de place, c'est la mère qui veille aussi à la supervision du travail scolaire de l'enfant, et d'autant plus lorsque le père ne se montre pas très à l'aise dans tout ce qui touche la supervision. Celle-ci consiste, le plus souvent, en des encouragements, une récitation des leçons, une vérification des devoirs - accompagnée d'un coup de main quand c'est plus long-. Un contact avec l'enseignant(e) reste possible pour chercher à comprendre ce qui ne va pas, ou encore des cours, pour tenter d'apprendre comment mieux aider l'enfant; mais on reste agacé de certains agissements de l'école. Même si on participe aux réunions scolaires (et d'autant plus, lorsqu'on s'y implique vraiment), les différences de conceptions famille-école font que, dans des réunions de tous ordres et sous le couvert d'une poussée vers l'avant, on tourne en rond dans une école vécue comme un autre monde. La volonté des parents s y trouve respectée sur certains points qu'on dit mineurs (absence périodique de devoirs), sans plus, et où l'enfant se trouve à être pénalisé lorsqu'il n'y fonctionne pas correctement ("doubler", par exemple). Le fonctionnement reste donc différent de l'adaptation au sens où adhérer à un système peut supposer d'y fonctionner sans problème, alors qu'un fonctionnement sans l'adhésion reste possible dans l'artifice! C'est comme si le milieu scolaire ne voulait pas se risquer à aborder le problème de front, dans l'insistance qu'il met à s'occuper de fonctionnement... (mais que ce dernier soit vrai - relié à l'adaptation - ou non, cela reste la question), ce qui peut amener certains parents à se trouver déçus du peu d'ampleur que revêt l'école face à leurs attentes et à l'idéal qui les inspire. Et on se rend aux réunions scolaires pour briser l'ennui, la routine de sa propre vie, s'y obligeant parce que l'enfant n'aime pas l'école, et malgré le peu de connaissance qu'on a du programme scolaire...

• Pour ce qui est des autres familles, où l'école occupe une place variable selon les besoins et les moments, c'est toujours la mère qui est présente au niveau de la supervision: le père n'y est jamais mentionné. Et si, par ailleurs, d'autres personnes viennent l'appuyer dans

cette aide qu'elle apporte à l'enfant (une voisine, par exemple, ou une tante de l'enfant), elles appartiennent aussi, par leur travail, au milieu scolaire. C'est comme si le scolaire, du moins à ce niveau, ne concernait que la femme, ce qui semble, par ailleurs, encouragé socialement...

La supervision qui prévaut ici en est une d'allure générale: s'assurer que ceux qui vont à l'école travaillent à leurs devoirs. Ce type de "suivi à distance" se trouve nuancé suivant les besoins: s'assurer que tout est convenable, parfois même lisible, et demander les leçons si, dans certains cas, l'enfant le désire ou que son âge l'exige; donc vérification plus étroite des leçons des plus jeunes, et seulement prise en compte des résultats scolaires, pour les autres. S'il y a contrôle, c'est "en douceur": suggérer un recours au dictionnaire, par exemple, pour corriger ses fautes. L'autonomie de l'enfant dans ses travaux apparaît bien établie: la mère, qui examine les travaux de l'enfant qui travaille seul peut, par ce moyen, suivre le programme scolaire ou encore constater que, de toute façon, elle ne comprend pas tout, dans ces travaux scolaires...

Ces mères trouvent qu'une bonne considération aux parents est fournie par l'école qui leur permet de - ou les invite à - venir observer dans les classes, participer aux activités de l'école pour les parents, dont à certaines rencontres; cela leur permet, en outre, de connaître davantage l'école et d'y rencontrer l'enseignant(e) de l'enfant avec qui elles se disent à l'aise et qu'elles disent ouvert(e) à ce type de rencontres; cela peut aussi leur permettre de réduire leurs inquiétudes, dans ce cas où les parents se trouvent tellement accaparés par le travail scolaire de l'enfant que les vacances scolaires deviennent les leurs en même temps.

Mais les parents se fient plutôt à l'enfant, et à l'aide qu'il peut recevoir de l'école, étant, dans d'autres cas, peu scolarisés et se voyant plutôt de la compétence dans le domaine de l'encouragement à don-

ner à l'enfant. Ce peut être davantage la curiosité que la motivation qui les pousse à se rendre à l'école, surtout dans ce cas où l'enfant s'accommode à une vie étudiante qu'il n'a pas intégrée, ses intérêts personnels le dirigeant plutôt vers le monde du jeu ou le monde manuel alors qu'à l'école, "on s'acharne à vouloir le transformer". Cet enfant ne s'inscrivant pas dans le modèle de réussite scolaire, les parents ne peuvent qu'observer, impuissants, la "machine scolaire", y voir du "préparé d'avance", du "déjà décidé", de l'"intouchable", ...et s'y résigner.

3. La langue

a) La langue écrite

• Soit qu'elles fassent partie du travail quotidien des parents ou que ceux-ci les pratiquent à la maison, les activités de l'écrit ne semblent pas absentes dans les foyers du premier groupe de parents, bien que la lecture y tienne plus de place, souvent, que l'écriture (à laquelle on dit préférer le téléphone). Que la lecture fasse partie du quotidien familial, à tel point que l'on estime, même, y consacrer "trop peu de temps", et malgré que, dans certains cas, l'enfant la relie exclusivement au scolaire (i.e. qu'il ne se résigne à cette activité qu'en dernier lieu, et n'y faisant que "ce qu'il faut faire" - et malgré qu'il existe à la maison une bibliothèque familiale, qui demeure plutôt inutilisée" -), il reste que cette activité "lecture" apparaît déjà familière à l'enfant. Il semble, cependant, qu'on soit moins conscient du rapport étroit lecture-écriture, de ce que peut amener de réductions dans l'une de ces activités le fait de ne pas encourager l'expression de l'autre...

• Dans le deuxième groupe de parents, ces activités apparaissent plutôt réduites dans le quotidien, surtout l'écriture qui y tient encore moins de place, à tel point que, parfois, on estime que cette activité est possiblement décrochée de la vie pour l'enfant. Pour ce qui est du

goût des parents pour la lecture, ou encore de la lecture dans l'environnement quotidien familial, le fait d'être informé (les journaux), de savoir comment faire telle ou telle chose (les ouvrages techniques), ou encore de s'évader dans l'imaginaire (les romans), en sont la motivation et l'expression. Il semble que la télévision, que l'enfant lui préfère souvent - et que l'on peut associer à la lecture comme moyen de prise de connaissance du monde -, y soit plutôt reléguée au second plan et investie d'un caractère de passe-temps alors que l'écrit, de par tradition, se veut directement relié au savoir; on regrette alors que les goûts (l'audio-visuel) de l'enfant s'opposent à ses besoins (l'écrit).

• Pour le troisième groupe, l'écriture est à peu près inexistante dans le quotidien: souvent réduite à la correspondance du temps des Fêtes - on dit aussi lui préférer le téléphone -, on va même jusqu'à se demander si les parents écrivent suffisamment devant l'enfant... La lecture existe davantage. On s'étonne un peu que, dans ce cas où l'écrit existe moins à la maison, l'enfant s'y applique quand même passablement; au point, par exemple, de se documenter sur des sujets qui l'intéresse et de chercher de l'information, ce, en dehors de toute obligation scolaire; de s'adonner aussi à une activité comme la correspondance scolaire, ou d'adopter des loisirs à caractère quelque peu "scolaire": cartes, collections de timbres, etc.

b) La langue parlée

• Considérant la langue parlée comme un élément du respect que l'on accorde à une personne, les parents du premier groupe se préoccupent de l'utilisation qui en est faite par leurs enfants, les reprenant au besoin (mots et expressions à proscrire). Ils estiment aussi que l'école a la même action à poser et s'inquiètent de son laisser-aller à ce sujet: faut-il qu'un enfant, que l'on juge rendu plus loin que ce que l'école attend de lui, doive revenir en arrière et s'adapter à ce niveau scolaire, moyen pour lui, pour pouvoir y survivre encore quelques années? Les parents se posent parfois en référence pour la correction du

langage de l'enfant, eux qu'on dit d'un discours clair et ordonné, pourvu de mentions suivies d'explications, avec un bon choix de vocabulaire (mais sans oublier les anglicismes et les mots prononcés à la québécoise, pour la connotation géo-politique), ce qui ne peut nuire à l'enfant qui se trouve en conversation continuelle avec ses parents. La télévision, par ailleurs dispensatrice de la langue parlée, est à peine utilisée: le scolaire la prédomine; elle peut servir, dans certains cas, à assurer la tranquillité d'un plus jeune enfant pendant le travail scolaire de l'autre. Dans le cas où son usage n'est pas contrôlé par les parents, en fonction de l'âge de l'enfant, c'est que les champs d'intérêt de celui-ci correspondent à ce que l'on encourage dans la famille: émissions scientifiques, documentaires, etc., mais pas cet intérêt pour "la" télévision comme telle. L'audio-visuel (en regard de l'écrit) comme moyen de prise de contact avec le monde inquiéterait-il ces parents?

• Dans le deuxième groupe, il n'y a pas d'insistance particulière sur le bon langage; c'est comme si cela concernait l'école uniquement. On reprend l'enfant à l'occasion, estimant qu'il a des chances de s'en souvenir davantage s'il est corrigé immédiatement, on porte surtout attention aux grosses fautes évidentes, aux jurons, aux mauvaises expressions; on évite d'être grossier et les enfants se reprennent parfois entre eux. La parole diminue lorsque la télévision s'installe et si on s'adonne à la correction de l'emploi des verbes ou des structures de phrases, si on insiste sur l'utilisation des mots justes, c'est sans viser une langue recherchée, à laquelle on attribue rapidement le caractère d'artificiel.

• Dans le troisième groupe, on corrige les fautes de langage de l'enfant (jurons, expressions grossières, diminutifs, etc.) que l'on estime, dans certains cas, provenir du milieu scolaire même (cour de l'école, etc.); on s'occupe aussi, lors des conversations, de corriger les temps de verbes ou l'emploi des mots, mais sans trop de sévérité, pour ne pas ennuyer l'enfant. Pour ce qui est du débit - la prononciation, l'articulation -, on se fie plutôt à l'école pour sa correction. La té-

lévision semble plus présente que dans les deux autres groupes, c'est une activité que l'on associe le plus souvent à la prise en compte de "voyages", à la "liberté" et au "choix de l'enfant"; comme si, ici, l'audio-visuel se montrait moins menaçant, et l'enfant, mieux accepté dans son identité (si l'on entend par cela son attirance pour le "dit" et le "vu" à laquelle semble souvent s'opposer l'attirance des autres - des plus vieux - pour le "lu").

B. LA PLACE "PSYCHOLOGIQUE" DE L'ÉCOLE

À partir des mêmes regroupements de parents que dans la première partie de ce chapitre, nous voyons maintenant quels usages sont faits de la langue, cet instrument naturel de communication, d'échange et de dialogue, auquel s'ajoute, avec le passage à l'école, des caractéristiques de type académique. Puis sont abordées les valeurs préconisées dans ces familles: l'importance que l'on accorde aux études, et le développement personnel et social auquel on travaille, prenant en compte, ici, le monde de soumission auquel on doit plier l'enfant en même temps qu'il faut lui apprendre à se prendre en charge, ce qu'on lui demande également. Soulignons enfin que les différences qui peuvent exister sur ce plan des valeurs - tant "de soumission" que "de libération" - entre les trois groupes de parents que nous suivons depuis le début du chapitre, prendront forme, tel que mentionné précédemment, dans sa troisième et dernière partie.

1. La communication

• On se parle beaucoup dans les familles du premier groupe, en tout temps, et de tout ce qui peut intéresser les interlocuteurs. Le langage est un outil dont on apprend à l'enfant à se servir, soit que celui-ci raconte sa journée (des cas vécus: difficultés ou événements agréables, à l'école ou sur la rue...), qu'il pose des questions sur ce qu'il a vu ou entendu, qu'il échange des commentaires devant la télévision ou qu'il parle de "ses" vies - scolaire et familiale - ou de faits divers, ou encore qu'il demande des permissions. Dans ce dernier cas, l'enfant va parfois jusqu'à exprimer les raisons de ses demandes, ce qui peut laisser entendre une expression de soi assez élaborée...; il faut dire ici que les raisons d'un refus lui sont aussi exprimées et que des ordres peuvent lui être donnés mais avec explications. Il arrive aussi que le parent - la mère - puisse estimer, à l'allure de l'enfant qui revient

de l'école, comment sa journée scolaire a pu se passer, qu'elle engage la conversation en conséquence: on dépasse ainsi largement le niveau de l'emploi utilitaire du langage! On cherche aussi à développer l'écoute et le questionnement, ces comportements nécessaires dans tout processus de communication, de même qu'un principe de fonctionnement qui veut que l'on parle d'un problème, pour en chercher une solution, et éviter ainsi des explosions... On remarque enfin que ces parents indiquent à l'enfant les améliorations qu'ils aimeraient lui voir adopter. Quant à certaines autres activités telles les sorties ou le choix des ami(e)s, qui relèvent plutôt cette fois de l'obéissance, l'enfant ressentant le pouvoir de ses parents sur ces aspects de sa vie, se plie à la règle établie.

• Dans les familles du deuxième groupe, soit que l'on se parle peu ("on se comprend sans se parler beaucoup...", ou encore les conditions de vie le permettent moins - comme dans ce cas où une troisième génération vient réduire le lieu d'existence de la première -), soit que le dialogue y tienne une place plus importante, et que des discussions, surtout ce qui peut intéresser les personnes en cause, s'élaborent sans gêne et sans scrupule, dans une relation amicale. On se raconte, on parle de ce à quoi on pense, on demande le point de vue de l'autre, on y réagit. C'est surtout à l'occasion des repas que l'on se parle, et soit que l'enfant ait autant de place que ses parents (qui ne veulent pas penser pour lui), soit que les affinités s'établissent auprès du parent du même sexe - avec le risque d'une poursuite (reproduction) de la place faite à l'un et l'autre dans notre environnement historique: l'enfant, qui observe, voit bien la consultation du père, sévère, que fait la mère à son propre sujet et concernant ce qu'il vient tout juste de lui soumettre, à elle, au lieu d'aller lui-même effectuer cette consultation... Et lorsqu'il s'agit d'ordres à donner, on tient à s'expliquer, de façon à réduire les contestations éventuelles de l'enfant. De la même façon, on tente d'expliquer les raisons des demandes qu'on lui fait. Pour sa part, celui-ci avertit quand même, dans les cas où il n'a pas de permission à demander. Quant aux conversations, elles se font dans l'ordre:

l'enfant n'interviendra pas plus dans celles qui se déroulent entre adultes que l'adulte n'interviendra dans celles qui se font entre enfants - et pas moins, aussi, supposément (!).

• Dans celles du troisième groupe, les dialogues se veulent fréquents (parce qu'on est souvent ensemble et que de parler fait partie de la vie, qui n'est pas réservée aux seuls adultes; et si la télévision dérange, on la "ferme"...) et d'importance ("que ceci reste entre nous", dit-on parfois à l'enfant, également traité en adulte par ailleurs - comme de faire le téléphone à la gardienne, dans son propre cas -); des discussions, serrées parfois (à l'occasion de l'initiation à des travaux domestiques, par exemple) à quoi on va jusqu'à préférer de simples conversations, sur des sujets divers et sans beaucoup de suivi (le fait de parler de tout, chacun à son tour, mais sans approfondir les sujets, se voulant un entraînement à la vie en société), sont sujettes à l'apparition d'un moment qui convienne aux deux parties, le parent et l'enfant. Ici encore, on discute de ce qui s'est passé à l'école, de différents sujets d'actualité, de soi (parents ou enfants), de problèmes de conduites ou d'apprentissage (manque de stimulation, d'intérêt...), de tout, mais pas tellement de l'avenir: réserve-t-on (ou attribue-t-on) cette tâche à l'école uniquement? On répond aussi aux demandes de permissions en donnant ses raisons - dans le cas d'un refus -, on avertit par téléphone dans le cas d'un contretemps, on encourage l'observation de l'"ailleurs" et de l'"autrefois"..., et un sentiment d'harmonie et de paix, en même temps que de souplesse, se dégage du discours de ces parents...

2. Les valeurs: la longueur des études visée

• Les parents qui, à la maison, font beaucoup de place à l'école visent, quand ils le mentionnent, le niveau universitaire pour leurs enfants; soit qu'ils estiment que les antécédents parentaux feront que l'enfant s'y sentira plutôt à l'aise - chez lui - dans ce monde scolaire

qui ne lui semble pas "autre" ou soit que, se plaçant dans la perspective de l'occupation future et du lien étroit entre celle-ci et le travail scolaire actuel, on invite l'enfant à s'assurer, autant que faire se peut, qu'il ne sera pas pénalisé dans ses aspirations futures en raison d'une orientation inadéquate de ses études actuelles. En laissant cependant le choix à l'enfant, les parents souhaitent pourtant qu'il veuille - et qu'il ait la possibilité de - poursuivre le plus longtemps possible (ce que devrait par ailleurs encourager l'école, pensent-ils), et même: qu'il "finisse" son université, "au moins"! On estime cependant l'acquisition d'une échelle de valeurs préalable à l'obtention d'un bon résultat en soi; mais, par ailleurs, on donne une grande importance au temps présent, on y limite même parfois l'avenir en insistant sur une concentration presque exclusive sur l'année en cours, puis la suivante, etc.

• Pour les parents qui, à la maison, laissent peu de place à l'école, on vise - à moins qu'on ne se résigne à - un minimum: la fin du secondaire (puisque actuellement il apparaît nécessaire de le faire pour gagner - du moins officiellement - sa vie) et, à tout le moins, un métier: que l'enfant complète le cours qui lui donnera la possibilité de faire ce qu'il veut faire. Soit qu'on ait pris conscience de l'importance des études pour, à l'heure actuelle, obtenir un emploi - et qu'on invite l'enfant à se plier aux exigences de l'école, malgré des intérêts "autres" - ou encore qu'on ne semble pas voir le scolaire (qui n'intéresse pas) comme prérequis à l'installation définitive de l'enfant dans un domaine qui l'intéresse, le plus loin qu'on vise, c'est la fin du CEGEP.

• Pour les parents qui, à la maison, ne permettent pas à l'école de prendre trop de place - tout en l'invitant à en prendre suffisamment, mais sans plus -, ce sont, ici encore, les goûts et les choix de l'enfant qui interviennent en raison de son occupation future, de même que ses possibilités en regard de ses études actuelles. Il entrevoient cependant les niveaux secondaire et collégial, allant parfois jusqu'à supposer l'universitaire, et insistant sur l'importance de s'assurer une

sécurité matérielle, de gagner sa vie, tout en souhaitant que les enfants étudient plus longtemps que leurs parents ou, à tout le moins, autant qu'eux. Le "métier" est aussi mentionné à plusieurs reprises - ce à quoi on associe la débrouillardise, l'autonomie - avec cette précision: ce que l'on prévoit pour l'enfant se veut plutôt manuel qu'intellectuel.

Il sera toujours temps de retourner aux études par la suite, si besoin il y a (re: éducation aux adultes); l'important, étant donné la rapidité des changements sociaux et l'incertitude conséquente des prévisions d'avenir, c'est de bien vivre le présent en s'assurant une base solide plutôt que de faire de longues études. Le diplôme peut avoir une certaine importance - surtout pour une femme, dit-on, alors qu'un homme, pour se faire une place socialement, peut lui suppléer des habiletés physiques... -, même si le fait d'en posséder un n'assure pas de se trouver un emploi, dans le contexte actuel. Si on ne voit pas la pertinence d'une multitude de diplômes, on souhaite, sans s'inquiéter outre mesure, que l'enfant réussisse, "année après année".

3. Les valeurs: "soi" vs "autrui"

Souhaitant que l'enfant soit quelqu'un qui accepte - et vive - les valeurs qu'ils préconisent (et ici, le travail, la responsabilité, la planification, l'autonomie de subsistance, le projet de vie, s'amènent dans le paysage) - et nous posons qu'il serait surprenant qu'ils le confient à un organisme qui le développe autrement -, les parents, de l'un ou de l'autre groupe, travaillent à développer chez leur enfant des valeurs se rapprochant étroitement de son développement personnel de même que d'autres dirigées, celles-là, vers sa formation sociale. Le plus souvent, on insiste davantage sur ce dernier type de valeurs pour la vie actuelle de l'enfant, reportant le premier type à sa vie ultérieure en tant qu'adulte. En d'autres mots, "l'enfant" doit plutôt se soumettre à alors que "l'adulte" a plutôt à se libérer de. Voyons d'abord les

valeurs regroupées sous ce vocable de soumission; nous aborderons, par la suite, celles reliées à ladite libération!

a) "autrui" - "se soumettre à" (valeurs de 1er type)

• Le respect apparaît important pour les parents du premier groupe, celui qui fait une large place à l'école: le respect des autres (comme de faire attention de ne pas les blesser en parlant) - et de soi, par le fait même -; le respect des directives - mais de directives bien comprises, ce qui suppose la démonstration de ce qui devrait être et non la prise en compte, comme modèles uniquement des choses transmises -; le respect de ce qui convient - ceci impliquant l'observation, l'écoute, puis la réflexion, le jugement (pour la formation duquel l'étape de soumission est considérée comme nécessaire, et antécédente à l'autre, celle de libération, que nous verrons un peu plus loin). Ces parents pensent, donc, qu'une discipline (la politesse, les bonnes manières, l'honnêteté) s'avère nécessaire pour la retombée, sur l'enfant, de la confiance des autres - qui se sentent bien avec lui, comme lui se sent avec eux -; il est ainsi amené à prendre conscience, calmement, des répercussions, sur lui, des influences extérieures, comme de saisir les conséquences de ses propres actes. L'atmosphère de vie familiale, donc scolaire, apparaît ici sévère, avec un contrôle, possiblement discret, un encadrement, où l'autorité, la punition existent, mais aussi de la confiance, de la communication (avec des explications plutôt que des ordres), en regard de quoi les demandes et l'obéissance de l'enfant s'expriment.

Ils trouvent important, d'autre part, que l'enfant s'applique, fasse attention, qu'il prenne le temps de... (de la responsabilité, de la méthode), ce qu'ils considèrent comme une garantie de réussite optimale; que l'enfant n'attende pas qu'on le pousse, mais qu'il s'efforce d'aimer l'étude, ce à quoi peut l'entraîner l'école en lui faisant acquérir, comme il se doit, de bonnes habitudes intellectuelles. Et on lui explique le fonctionnement d'un processus de sélection, qui fait que, par exemple, les plus forts poursuivent au collège, etc.; on peut même

l'obliger à refaire un devoir sans que l'enfant associe cette obligation à une punition. Ces parents jugent qu'à l'école, comme ailleurs, l'enfant doit être heureux.

• Le respect apparaît important aussi pour les parents du deuxième groupe, celui qui fait peu de place à l'école, mais il est d'un genre plus concret, cette fois: le respect du bien d'autrui, celui de la vie de famille, celui de l'autorité (...les enseignants). Considérant l'éducation comme un mode de pensées et de conduites à transmettre - mais pas cela uniquement: ils laissent aussi place à l'individu qui "se" forme -, et considérant qu'avant d'être capitaine (valeurs de 2e type: "soi"), il s'agit d'être matelot (valeurs de 1er type: "autrui"), ces parents encouragent l'enfant à s'ouvrir au monde, se montrant poli et délicat (dont un exemple peut être de ne pas couper la parole à autrui), serviable et sociable (pour ne pas dire social), dans l'ordre et la bonne entente, l'affection et l'amitié, l'entraide - valeurs que l'on associe, par ailleurs, à ce qui est véhiculé dans la morale chrétienne -. Ils se considèrent d'abord les parents de leurs enfants, plutôt que de les considérer comme des personnes au même titre qu'eux; et s'ils adoptent quelque sévérité à leur endroit, c'est dans le but d'encourager une discipline qui se veut le contraire de la relâche. Et on présente à l'enfant des modèles, ce à quoi il lui faut obéir, sans discussion. Actuellement, il apprend; il faut l'encadrer. Considérant, par ailleurs, l'école comme une autorité suprême, mais uniquement pour certaines conduites jugées intolérables, on invite l'enfant à faire son possible, on l'encourage à s'efforcer de saisir le sens de ce qui se passe - et d'accepter qu'on le lui explique -, et qu'il devienne, ainsi, un travailleur honnête et juste.

• La valorisation du respect existe aussi pour les parents du troisième groupe, celui qui laisse une place variable à l'école; il s'agit, ici, d'un respect particulier de l'autorité (à quoi on associe une certaine forme de hiérarchie) - en vue de quoi savoir écouter, apprendre (mais dans la souplesse et le dialogue), comprendre (ce que contredit

toute domination de type policier), s'avèrent nécessaires puisque "obéir pour obéir" ne se trouve pas indicatif d'une quelconque évolution, la soumission ne valant que "jusqu'à un certain âge" -; il s'agit aussi d'un respect de la parole de l'autre, avec toute la politesse, l'honnêteté, l'ordre que cela suppose dans sa propre conduite, de même qu'une certaine harmonie avec d'autres caractères (et l'entraide, l'attention aux autres, la sociabilité) que cela peut provoquer. La discipline apparaît aussi importante, avec tout ce que cela peut entraîner de contrôle extérieur, de surveillance, de sévérité, d'encadrement: l'importance de l'horaire, du sérieux dans le comportement, de règlements...

Chez ces parents qui disent transmettre ce qu'ils ont reçu, pour qui la base - la qualité - se veut supérieure à la quantité, et pour qui l'école - à laquelle ils portent de l'attention, si ce n'est de la considération - existe en vue des activités rationnelles qui demandent de la concentration, il est important que l'enfant développe un goût du travail orienté vers la réussite: qu'il s'organise et qu'il s'applique, qu'il apprenne davantage qu'autrefois et plus rapidement, qu'il fasse ce qu'il a à faire (le rôle, la tâche) et qu'il le fasse bien, qu'il règle ses difficultés au fur et à mesure, et qu'il sache prendre des décisions. L'enfant instruit de cette façon, et dans un milieu où le suivi se veut adapté à chacun, saura mieux répondre, selon les parents, aux exigences de la vie, ...future!

Et nous voilà orientés vers ce 2e type de valeurs que l'on préconise surtout pour la vie d'adulte que vivra l'enfant, mais qu'il ne vivra qu'à ce moment-là - au présent de ce moment-là -, alors qu'actuellement dans sa vie d'enfant, il ne doit vivre, souvent, qu'en fonction du futur. En effet, pour l'instant, il doit apprendre absolument, vivre les contraintes d'un collectif (et les blocages qui peuvent en résulter), se soumettre au "ratio", etc.; alors qu'éventuellement, il aura (ou aurait) à se distancer de tout cela au moyen de l'"affect", à vivre une auto-gérance reconnaissable dans la continuité de l'individu, pour graduellement dépasser l'appris, dans une plus grande affirmation de

soi. Comment ne pas voir, dans ce contexte, que les valeurs du 1er type ("autrui") - qui se rapprochent de l'école alors que celles du 2e type ("soi") s'en éloignent - ne peuvent que s'imprégner davantage chez l'enfant et se faire plus concrètes pour lui - à moins que les parents ne laissent, à la maison, une plus large place aux autres valeurs, celles de "libération".

b) "soi" - "se libérer de" (valeurs de 2e type)

• Il apparaît important, pour les parents du premier groupe, que l'enfant - qui grandit - apprenne à se débrouiller, qu'il soit motivé, "orienté vers", cela faisant intervenir ses goûts, ses intérêts, un plan d'ensemble (avec possibilités de choix), un comportement d'initiative (qui se veut le contraire de l'obéissance absolue, mais sans oublier la présence de paramètres fixes). On le veut autonome, soit le contraire de "être à la remorque de", indépendant, ce qui n'implique pas une liberté absolue, bien au contraire; cela suppose que l'enfant prenne en compte sa personnalité et qu'il développe une discipline personnelle: au lieu de garder en lui ce qui le préoccupe ou le rend malheureux, qu'il apprenne à se sentir bien avec lui-même, sans haine intérieure et sans violence. Qu'il se serve de la parole, du dialogue, pour s'ouvrir au monde, s'élargir l'esprit; de la sorte, délaissant l'agitation première du fait de s'exprimer, de faire part de "sa" façon de penser, avec "du" caractère, il en arrive, avec des raisonnements appropriés, de la franchise avec soi-même, de la confiance en soi, à se former un jugement - au lieu de constamment suivre le modèle - et à se prendre en charge.

Le temps prend de l'importance, maintenant, et l'enfant doit en prendre possession: se hâter, au sens de prendre ses responsabilités, et non pas dans celui de recourir à la vitesse dans l'exécution, ce à quoi les parents associent souvent la persistance d'erreurs; à moins que l'enfant ne développe une méthode de travail, ce qui devrait l'amener à l'efficacité recherchée, - du moins par les parents -, un peu dans tout: fonctionner et rapidement, et bien, et avec plaisir! Prendre ses res-

ponsabilités: dans quelle mesure - ou jusqu'à quel âge - cela peut-il laisser entendre de "n'avoir qu'à accepter" que ce qui est imposé fonctionne un peu comme de lui-même, naturellement, ou au contraire de "pouvoir faire en sorte que" sa vie soit réussie, que l'on sache où l'on va, etc.

• Les parents du deuxième groupe voient, dans le comportement d'initiative, on va même jusqu'à parler de créer (être "patenteux"), un bon moyen de se libérer de cet autre comportement orienté uniquement vers les "devoirs" (vis-à-vis tous et chacun) auxquels il a d'abord fallu se plier. Ce comportement d'initiative, qui implique la débrouillardise et la confiance en soi, suppose aussi une certaine autonomie que l'enfant doit prendre le temps de développer, par étapes successives et constantes, jusqu'à ce qu'il soit à l'âge adulte; à ce moment il pourra davantage l'utiliser, l'exprimer, et de façon personnelle. Il doit donc se donner une démarche qui soit disciplinée, impliquant de la persévérance (qu'il fasse ce qu'il annonce, et qu'il le termine), de la méthode (qu'il consulte, si ses propres moyens ne suffisent pas), de la motivation (qu'il se souvienne du système de notes scolaires, de la comparaison avec soi-même que cela permet). Posant, enfin, le présent comme garantie du futur, on estime le progrès de l'enfant assujetti à son bonheur actuel et on reconnaît le droit de chacun de s'exprimer et d'être entendu, la liberté à chacun d'être soi-même, avec ses goûts et ses choix propres.

• Des traits semblables apparaissent dans ce qui est valorisé par les parents du troisième groupe: la débrouillardise et l'autonomie, l'initiative et la responsabilité, la discipline personnelle, la franchise (re: sécurité intérieure) et la confiance en soi. Ces traits apparaissent toujours comme deuxième mouvement du rythme action-réaction (ou comme deuxième temps des âges enfant - adulte) comme si, pour "être", il fallait "avoir été", ou encore comme si, pour cela, il fallait sortir du fait de n'avoir pas été, du moins pas suffisamment, ou d'avoir été "à peine"... Il y a quantité de règles auxquelles on habi-

tue l'enfant, comme de s'acquitter de ses tâches en leur accordant toute l'importance nécessaire, mais que cela; comme de bien faire ce qu'il fait et de le rendre à terme; comme d'aimer ce qu'il fait; comme de savoir ce qu'il veut, d'y tenir et de persévérer dans ce qu'il croit le meilleur; comme de bien vivre le présent... Prises en compte, ces règles amènent l'enfant à développer sa personnalité, dont l'esprit critique et l'habileté à prendre des décisions, cela dans le calme, avec un minimum de stress ou de contraintes et une concordance du comportement et de la volonté; de telle sorte qu'il puisse gérer son fonctionnement en éprouvant constamment de l'intérêt dans la compréhension des raisons et de l'ampleur des choses, dans une activité constante (et s'il y a surveillance, ce ne peut être que dans la tolérance et le dialogue) et dans un environnement fait de recherches personnelles et de réflexions. Ainsi, la prise en charge de l'individu aux niveaux personnel et social sera alors en bonne voie d'être atteinte.

C. COMPARAISON ENTRE GROUPES DE PARENTS

Pour tenter de cerner la vision de l'école manifestée par certains types de parents, nous les avons d'abord répartis suivant la place qu'ils lui font à la maison et nous avons pu constater que sur certains points ils se distinguaient alors que sur d'autres ils partageaient un point de vue à peu près identique.

• Si l'on considère d'abord comment les activités s'organisent dans le temps, on réalise que le travail scolaire y occupe une place prépondérante partout, mais d'une façon différente suivant le milieu:

- on le considère comme une activité première dans le premier groupe, celui où soit que la vie familiale se dessine entièrement en fonction de la vie scolaire ou que cette dernière soit absolument intégrée à la première;
- on s'oblige, dans le deuxième groupe, celui où on réagit à l'école en proposant autre chose, estimant que l'enfant a besoin de se défouler, qu'il a trop de travail scolaire qui, d'ailleurs, ne devrait pas se faire à la maison, on s'oblige, donc, à faire primer cette activité étant donné que là est l'occupation principale de l'enfant;
- quant au troisième groupe, enfin, celui où l'occupation scolaire est, non seulement la "principale" de toutes celles de l'enfant mais plutôt "son" occupation, et toute la place jugée nécessaire, les parents la lui laissent sans se l'approprier..., à tel point que l'école y semble, à certains moments, pour eux, présente et absente à la fois.

• Si l'on aborde ensuite le côté du "scolaire" à la maison, on peut y remarquer que partout c'est toujours la mère qui s'occupe principalement de superviser le travail scolaire, soit que cette supervision s'effectue en réponse à une demande de l'enfant ou d'une façon plus systématique, comme c'est le cas dans le premier groupe; soit qu'elle s'éta-

blisse après avoir consulté l'enseignant(e) ou après s'être rassurée en suivant des cours prévus pour apprendre comment mieux aider l'enfant, comme cela se produit dans le deuxième groupe; ou encore, comme il se fait dans le troisième groupe, par un suivi à distance qui se modifie suivant les besoins et suivant l'âge, de façon à toujours encourager l'enfant, tout en se fiant à lui et à l'aide qu'il peut recevoir de l'école, et tout en observant, curieusement, comment cet enfant et le modèle de la réussite scolaire se contredisent constamment! Les parents de ce troisième groupe s'estiment cependant bien considérés par l'école, qui leur permet d'en connaître toujours plus, ce que ne partagent pas les parents du deuxième groupe, qui se disent agacés du fait que des conceptions différentes famille-école soient toujours résolues par une préséance donnée à cette dernière alors que, dans le premier groupe, les parents se retrouvent plus facilement à l'école, considérant ce fait comme pouvant réduire l'insécurité de l'enfant, d'une part et, d'autre part, que, pour superviser le travail scolaire, il faut davantage de communication entre la famille et l'école et toujours plus de scolarité, ce dont ils ne manquent pas, tel que mentionné plus loin.

• Et on en vient au langage, ce double symbole de culture, et d'une société et de son école qui, de fait, aide à ce qu'elle se perpétue ou s'enrichisse: on observe que la lecture existe toujours plus que l'écriture, ce à quoi on associe le téléphone qu'on dit lui préférer! Craignant, comme dans le deuxième groupe, que l'écriture soit plutôt "décrochée" de la vie pour l'enfant (alors que dans le premier groupe l'activité lecture se relie plutôt au domaine scolaire, qui apparaît déjà familier à l'enfant), on oublie, dans ce deuxième groupe, l'importance du rapport lecture-écriture, qui ne semble pas prise en compte, et on déplace l'activité lecture devant l'activité télévision, l'audio-visuel apparaissant comme un moyen autre (...que, traditionnellement, l'écrit) de prise de connaissance du monde.

On observe aussi que, pour ce qui est du langage de l'enfant, soit que les parents en reportent la correction presque exclusivement sur

l'école, comme c'est le cas dans le deuxième groupe qui, par ailleurs, ne vise pas une langue recherchée, langue qu'il juge artificielle, soit que, comme c'est le cas du troisième groupe, les parents réservent à l'école la correction du débit, l'estimant plus apte qu'eux-mêmes à la faire (de la même façon qu'ils s'estiment peut-être plus aptes à corriger des fautes qui proviennent "du milieu scolaire" - évidemment: l'enfant n'y est pas seul et c'est là qu'il se trouve!). Seul le premier groupe retire à l'école toute efficience dans cette correction du langage que les parents, se posant eux-mêmes en référence, se réservent, visant ainsi à contrer tout laisser-aller de l'école, qu'on évalue, à ce sujet, plutôt "moyenne" pour l'enfant. De l'un à l'autre groupe, enfin, soit du premier au troisième, la télévision passe d'une inexistence presque totale à une existence des plus réelles ce qui peut amener à supposer une plus grande acceptation de l'audio-visuel chez des parents qui, à la maison, ne font pas "trop de place" à l'école, mais "suffisamment" (troisième groupe) et à se questionner sur les liens que peuvent encore supporter l'audio-visuel et l'écrit!...

• Pour ce qui est, maintenant, de la communication, que le langage permet et qu'il entretient, il peut y en avoir "beaucoup". On parle alors de tout: de ce que l'on a vu ou entendu, de ce que l'on a vécu, de ce que l'on en pense..., et on en parle en tout temps, comme cela se produit dans le premier groupe; ou encore on parle beaucoup parce que "parole" est synonyme de "vie", qui n'est d'ailleurs pas réservée aux seuls adultes, et c'est là l'univers perçu dans le troisième groupe. Lorsqu'il y en a "moins", comme dans le deuxième groupe où dialogue et discussions ont quand même de l'importance, on "se" raconte, on dit ce à quoi on pense, on demande le point de vue de l'autre, on y donne ses réactions, le tout dans une relation amicale où, sans gêne et sans scrupule, on intervient chacun à son tour, parent ou enfant, ce dernier y ayant droit à autant de place que l'autre. Il apparaît cependant que, de l'un à l'autre groupe, l'expression de soi y est encouragée. À cela ne peut pas nuire le fait que, comme il se produit dans le premier groupe, on apprenne à l'enfant à se servir de l'outil (questionner, écouter,

dépasser le niveau utilitaire de l'utilisation du langage...) ou encore, comme il est mentionné dans le troisième groupe, on lui apprenne qu'il existe un niveau de langage minimum qu'on utilise couramment en société, tout en l'invitant à s'y pratiquer et à le maîtriser. L'"ailleurs" et l'"autrefois", tout comme l'"ici" et le "maintenant", y ont encore leur place, mais que dire du "demain"? C'est comme si, dans ce groupe, du moins, on s'en remettait... à l'école (?) pour en parler.

• Nous voici enfin aux valeurs que l'on privilégie dans les familles, dont celles se rattachant à la longueur des études que visent les parents pour leurs enfants. Cette durée, il fallait s'y attendre, se montre proportionnelle à l'importance de la place que, dans la famille, on fait à l'école ("beaucoup": l'universitaire, dans le premier groupe; "moyennement": le secondaire, le collégial ou l'universitaire, dans le troisième groupe; "peu": le secondaire, du moins un métier, et le CEGEP, possiblement..., dans le deuxième groupe) tout comme aux antécédents parentaux dans ce domaine: on souhaite que les enfants étudient "autant sinon plus que leurs parents", tel que le mentionnent les parents du troisième groupe. Les parents du deuxième groupe, quant à eux, invitent l'enfant à se plier à des études (qui sont, aujourd'hui, nécessitées pour l'obtention d'un emploi), mais sans toujours faire le lien entre tel type d'études et tel emploi, précision que vont apporter à leurs enfants les parents du premier groupe. Ces derniers ressemblent en cela aux parents du troisième groupe, comme dans l'importance qu'ils accordent au temps présent et à ce qui le caractérise: l'acquisition d'une base solide et d'une échelle de valeurs devient plus importante que le fait d'accumuler de bons résultats. Ceux-ci pourront d'ailleurs toujours s'obtenir par la suite, lors d'une éventuelle poursuite des études.

• Abordant maintenant les valeurs orientées vers une "soumission", que tendent à encourager les parents pour cet "actuel" de la vie de l'enfant qui n'existe souvent qu'en fonction du futur, nous repérons d'abord le respect; respect que l'on valorise partout mais qui diffère

suivant les groupes: le respect des autres, dans les premier et troisième groupes, de l'autorité, dans les deuxième et troisième groupes, le premier se réservant celui des directives, quand même bien comprises, et de ce qui convient, alors que le deuxième groupe se réserve celui du bien d'autrui et de la vie de famille. La discipline est, elle aussi, bien considérée partout mais, dans les premier et troisième groupes, on l'associe vaguement à du contrôle extérieur: de la surveillance, une sévérité, ou un encadrement. Elle apparaît plutôt, dans le deuxième groupe, en relation avec quelque sévérité, de la part de parents dont l'autorité se rapproche d'un modèle à suivre.

Deux traits qui sont valorisés par certains parents, soit "l'amour de l'étude" dans le premier groupe et "le goût du travail orienté vers la réussite" dans le troisième groupe expriment, chacun à sa façon, l'importance des habitudes intellectuelles au développement desquelles ces parents associent l'école; ce trait n'apparaît pas dans le deuxième groupe pour qui il importe plutôt que l'enfant devienne un travailleur honnête et juste. C'est dire que ces parents entrevoient un futur d'une façon beaucoup plus concrète que ceux des premier et troisième groupes où, par le moyen de l'abstraction, le futur se veut projection du présent, ce présent dont l'existence n'a de sens que dans ladite projection! Alors que dans les deuxième et troisième groupes l'éducation se veut transmission (que ce soit des pensées et conduites, ce à quoi on ajoute, comme dans le deuxième groupe, qu'il y a aussi l'individu qui "se" forme, ou qu'on indique simplement de quoi se compose ce que l'on transmet, ce que fait le troisième groupe quand il mentionne la prédominance de la qualité sur la quantité...), l'atmosphère de vie, dans le premier groupe, se veut un mélange d'autorité et de punition, en même temps que de confiance et de communication.

• Et concernant maintenant les valeurs qui sont orientées plutôt vers une prise en charge de l'enfant par lui-même, il y a celles que l'on peut chercher à développer chez lui; mais ce dernier ne pourra vraiment les mettre en oeuvre que lorsqu'il aura enfin réussi à se libé-

rer du stade de soumission dans lequel on l'entretient, et pas avant qu'il n'ait pris assez d'âge pour le faire: c'est de l'autonomie dont il s'agit et qui apparaît d'abord dans chacun des groupes. Elle est définie, dans le premier, comme le contraire de "être à la remorque de"; ce comportement apparaît toujours associé à la débrouillardise de sorte que (et tel que le mentionne le deuxième groupe qui l'associe aussi, et de pair avec le troisième groupe, à de la confiance en soi), l'initiative soit possible, une initiative qui se dissocie des comportements orientés exclusivement vers les devoirs à remplir envers..., initiative que l'on définit, dans le premier groupe une fois de plus, comme le contraire d'une obéissance absolue. Il y a aussi une discipline, mais personnelle, qui apparaît dans chaque groupe. On l'associe, dans le deuxième groupe, à de la méthode, cette discipline qui se veut, dans le premier groupe, orientée vers un bien-être qui soit en accord avec la personnalité. Cette personnalité, on la veut, dans le troisième groupe, critique, décidée, et satisfaite dans sa praxis.

La nécessité de se faire une méthode de travail (qui permette que devienne efficace ce que l'on entreprend, que l'on fasse bien ce que l'on fait, rapidement, en même temps qu'avec plaisir) devient associée, dans le premier groupe, à l'application que l'on y met et à la responsabilité avec laquelle on s'y frotte. Cette dernière évite que du temps se perde, en même temps qu'elle se veut éloignée d'une quelconque vitesse dans l'exécution qui ne peut aboutir qu'à des erreurs, du moins c'est ce que l'on croit. L'expression de soi se veut, par ailleurs, un droit, dans le deuxième groupe, comme la liberté d'être soi-même: et c'est ici que l'on pose, dans ce groupe, le présent comme garantie du futur, alors que pour les premier et troisième groupes, ce moment se trouve plus globalement associé à des acquisitions. Il faut dire aussi que, dans le premier groupe, la parole se trouve valorisée dans ce qu'elle permet de s'ouvrir au monde, de s'élargir l'esprit, cela se voulant nécessaire au développement d'un jugement qui soit personnel et réfléchi.

CHAPITRE 3

LE FACE À FACE AVEC L'ÉCOLE

Il ne s'agit plus de discours et de pratiques familiales ici; c'est le passage au vécu scolaire: dans sa rétrospective, et dans sa quotidienneté. C'est un parent comme ancien étudiant ou ancienne étudiante qui se trouve en cause, et un parent comme observateur ou observatrice d'un étudiant actuel ou d'une étudiante actuelle. Voilà des points de comparaisons: des points de départ d'une observation critique, et des points d'arrivée, sinon d'une solution, à tout le moins d'éléments de modification et de reconstruction.

Les parents rencontrés exercent tous une supervision scolaire; soit, majoritairement, sous une forme directe et immédiate (vérification des travaux scolaires et des leçons), soit avec un peu de recul (en vérifiant les bulletins, en rencontrant les enseignants et en participant aux comités et réunions de l'école). Notre propos n'est pas de traiter de la supervision scolaire (comme il a été fait dans le chapitre précédent), mais de l'utiliser plutôt comme symptôme d'une forme de connaissance de l'école par les parents et par le fait même, pour nous, comme indice de leur familiarité avec elle. S'ajoutent à cela d'autres observations sur l'appréciation de l'école qu'ils perçoivent chez leurs enfants, les résultats scolaires de ces derniers, l'appréciation qui découle de leurs propres observations s'appuyant entre autres sur les souvenirs de leur expérience personnelle à l'école. C'est autour de la satisfaction ou de l'insatisfaction des parents que seront finalement répartis ces différents indices.

A. SATISFACTION

Pour les parents satisfaits de l'école, quelle que soit la facette sous laquelle ils regardent le monde scolaire - et quelle que soit, d'autre part, la place qu'ils lui font à la maison - il n'existe à peu près pas de faille si ce n'est, occasionnellement, quelques accrocs à caractère ponctuel comme, par exemple, l'utilisation de feuilles imprimées en remplacement de livres. Ces parents apprécient sans restriction l'école d'aujourd'hui: elle est un organisme soucieux de faire acquérir de bonnes habitudes intellectuelles, elle permet l'épanouissement et le développement de l'enfant dans un climat amical. Adaptée à l'environnement et aux individus, on la juge intéressante et ouverte, souscrivant à l'apprentissage par les enfants d'activités nouvelles et concrètes (visites, classes vertes, correspondances, etc.); elle tient compte de la personnalité de l'enfant qui s'y sent plus heureux et qui s'y intègre de façon globale.

La comparant à l'école qu'ils ont eux-mêmes connue, ces parents apprécient la plus grande place qu'y tiennent le dialogue et la communication; sont ainsi favorisées, selon eux, la réflexion et la recherche personnelle, sources d'un plus grand développement, d'un meilleur apprentissage. Ils voient l'école transformée et changée, utilisant les ressources matérielles mises à sa portée, diminuant la monotonie et la discipline traditionnellement jugée nécessaire, intensifiant l'instruction et le désir de savoir des enfants.

Que l'ensemble des remarques précédentes découlent de l'observation de leurs enfants par ces parents ou encore qu'elles en soient la source, une constante s'impose: peu d'entre ces enfants ont rencontré des difficultés depuis leur inscription à l'école et, lorsque tel fut le cas, les problèmes se sont bien vite résorbés. Ces enfants ont un succès scolaire persistant et aux dires des parents, l'amour de l'école ou du moins un plaisir certain à y aller.

Les rapports de ces parents à l'institution scolaire et à son personnel se jouent sur un même mode de satisfaction: bons et fréquents rapports avec les enseignantes, les enseignants et les directions d'école, participation aux comités et aux différentes réunions de l'école, certains d'entre eux s'impliquant même dans des activités à l'intérieur de l'école.

Ces parents communiquent avec l'école "au besoin", signifiant par cette expression qu'en plus de rencontrer minimalement l'enseignante et l'enseignant pour la remise des bulletins, ils peuvent entrer en contact avec elle ou lui lorsqu'ils en sentent le besoin. Tous apprécient le dévouement (on va même jusqu'à les voir comme des amies et des amis à la fois pour les parents et pour les enfants) et la grande ouverture du personnel enseignant à leurs demandes et soulignent la satisfaction qu'ils ont à son endroit.

Plus de la moitié de ce groupe de parents sont ou ont été membres du comité d'école, les autres y assistant tout au moins. Une seule mère critique cet organisme mais nous jugeons pertinent de le souligner, prenant ces remarques comme indice d'un malaise qui pourrait possiblement expliquer l'absence de participation reprochée à d'autres parents: impression de planification antérieure aux rencontres qui entraîne une difficulté à comprendre ce qui s'y passe et une gêne certaine à intervenir.

Quant à la participation aux activités proprement scolaires, elle a permis à certains de ces parents de comprendre de l'intérieur la signification du déroulement des activités à l'école et d'en apprécier la teneur; une mère en accord avec ce qui se passe suite à sa participation aux activités de l'école, regrette de ne pas s'être impliquée plus tôt lorsque ses enfants étaient plus jeunes.

C'est donc dans un climat d'harmonie que se déroule la fréquentation scolaire des enfants dont les parents sont satisfaits. À quel maillon de la chaîne faut-il attribuer ce résultat? Objectifs semblables de part et d'autre, grande facilité d'adaptation, résultats scolaires des enfants très satisfaisants? Un fait demeure: ce groupe de parents représentent 40% de ceux que nous avons rencontrés. C'est à la fois beaucoup et peu si l'on parle d'une école démocratique, d'une école pour tous!

B. INSATISFACTION

À l'opposé du groupe des parents précédents, se situent ceux pour qui l'école n'est que source d'insatisfaction. Représentant la moitié de la catégorie de parents en accord à peu près complet avec l'école, ils n'en constituent pas moins une minorité qui serait en droit de se reconnaître dans l'institution sociale qu'est l'école. Or il n'en est rien et c'est sur plusieurs fronts que ces parents attaquent.

On apprécie peu l'orientation du changement social et on apprécie encore moins que l'école s'y conforme; on lui reproche alors de manquer de rigidité, d'ordre et de contrôle et de ne pas transmettre suffisamment d'éducation.

Ces parents formulent également de nombreux reproches envers les nouveaux programmes scolaires; modifiés très souvent et sans raison apparente avec différentes méthodes d'enseignement imposées aux enseignantes et enseignants, ils n'améliorent pas pour autant les apprentissages faits par les enfants. Ces programmes sont trop vastes, trop chargés et le bourrage de crâne subséquent se fait aux dépens d'un approfondissement jugé nécessaire. Les contenus enseignés ne sont pas nécessairement ceux que l'on voudrait (ainsi en est-il pour ce parent qui verrait d'un bon oeil que l'école transmette de meilleures connaissances en géographie plutôt que de perdre du temps à faire faire des excursions) et ne sont pas non plus transmis de la façon choisie (un parent regrette la correction du français, avec perte de notes, faite dans toutes les matières à la manière d'autrefois, elle regrette en même temps le manque d'émulation et de compétition de l'école actuelle).

Se reportant à l'école qu'ils ont fréquentée, ces parents la jugent meilleure, meilleure bien que trop sévère; mais on en garde un bon souvenir, c'est un référent connu et sur lequel on a ainsi un peu de con-

trôle. Et ce contrôle ou plutôt, ce manque de contrôle à l'heure actuelle, c'est bien ce qui inquiète ces parents. Ce fait ressort particulièrement bien quand on entend leurs critiques face aux comités d'école et aux réunions: à l'unanimité[1] ils semblent confrontés au peu de pouvoir effectif qui résulte de ces comités. On en parle comme d'un lieu générant de belles discussions sans lendemain, d'une plate-forme de participation où "les décisions semblent prises d'avance", où "les parents ont peu d'emprise". Ces parents regrettent de n'avoir aucun contrôle sur les méthodes d'apprentissage ainsi que sur les programmes scolaires et réalisent que leurs interventions voulant modifier des éléments du système scolaire n'aboutissent jamais.

Une note positive dans ce décor plutôt sombre: le rôle du professeur. En effet, lorsqu'on parle de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est pour souligner sa collaboration constante, sa disponibilité, sa présence et son intérêt envers les enfants. Une mère souligne même la difficulté de ce rôle devant les contraintes et les limites (programmes, méthodes, nombre d'élèves dans la classe, etc.) imposées. Et, c'est probablement grâce à cette complicité à caractère presque individuel que les enfants passent à travers leur scolarité, ceci malgré les tiraillements dont ils ne peuvent que ressentir les effets! Il est remarquable qu'aucun d'entre les enfants de ces parents récalcitrants à l'école n'éprouve de sérieuses difficultés scolaires; certains en ont eu en début de scolarisation mais actuellement, ils se situent de moyens à très bons.

Il n'en va cependant pas de la même manière pour le goût de l'école: ou les parents n'en parlent pas ou encore ils disent que leur enfant n'aime pas l'école. Pour certains, il s'agit d'un problème de socialisation (vie de groupe, contacts d'enfants différents), pour d'autres, c'est le travail scolaire qui ne plaît pas. Nous ajoutons ici la

---

1. On se souvient qu'une remarque semblable a été formulée dans le groupe des parents satisfaits de l'école.

remarque d'une mère concernant le travail manuel et les situations motivantes d'apprentissage: "Il préfère le jeu et le travail manuel. ...En situation motivante pour lui, il apprend, il a des idées". Nous reviendrons sur ce point dans un questionnement du chapitre 4.

Somme toute et même s'il y a rejet de l'école, ces parents poursuivent toujours un même objectif qui est de donner les plus grandes chances et le plus d'armes possible à leurs enfants, ceci pour un meilleur avenir.

C. EFFERVESCENCE ET TIRAILLEMENT

Il y a aussi les parents, dont on ne peut dire qu'ils soient neutres, bien au contraire; mais qui ne sont ni entièrement satisfaits, ni entièrement insatisfaits. Ils voudraient voir des changements dans l'école actuelle. Certains ont des revendications précises, pour d'autres, les points d'attaque sont plutôt flous. Tous cependant trouvent des points positifs à l'école.

À travers toujours la supervision des travaux scolaires qu'ils font, ces parents apprécient, à tout le moins, la forme que prend la transmission des connaissances. Des remarques comme "livres scolaires plus attrayants", "présentation des matières plus agréable", "l'école concilie amusement et apprentissage", "il y a plus de jeux et d'activités qui agrémentent les apprentissages" sont de l'ordre d'une appréciation positive. On parle aussi de satisfaction devant une plus grande étendue des contenus scolaires bien que déjà là, certains parents signalent que les enfants ne sont pas plus connaissants pour autant; ou que ce "vaste" savoir ne permet pas de mettre l'accent sur des points jugés importants par des parents. Ainsi en est-il pour cette mère qui juge mauvaise la méthode utilisée en français, et cette autre qui aimerait avoir un apprentissage différent: "...même en 6ième année, ils (les élèves) ne savent pas écrire" à son gré!

Se retrouve ici à nouveau le problème déjà soulevé dans le discours général des parents et chez ceux qualifiés d'insatisfaits, à savoir la perte de contrôle qu'ils vivent lorsque les enfants commencent l'école; contrôle en partie perdu et sur l'apprentissage des connaissances et, par-dessus tout, sur l'éducation ou l'apprentissage de la vie. Non seulement parle-t-on ici de perte de contrôle sur l'éducation mais on est même en accord pour critiquer celle (l'éducation) qui existe à l'école et par l'école. Ces parents déclarent ou qu'il n'y en a pas assez, ou

qu'il y en a moins qu'autrefois, ou qu'ils voudraient qu'il y en ait plus, ou encore déplorent que les objectifs d'éducation soient différents des leurs.

C'est donc un regard plutôt pessimiste que ces parents posent sur la formation globale de l'école et ils se replient sur l'apparent bonheur et le côté agréable de la transmission des matières pour supporter (entendu ici dans les deux sens de soutenir et aussi d'endurer) le passage scolaire de leurs enfants. Ce phénomène de compensation n'est pas étonnant dans une société de consommation où "à défaut de pouvoir façonner directement un monde extérieur (ici l'école) où se trouver bien, il suffira d'essayer d'être "bien dans sa peau" comme les personnages des réclames publicitaires..." (Simard, J.J., 1982, 417). Si l'on ajoute à cela que le savoir prend nettement la place d'un savoir-être dans cette même société où de bons résultats scolaires peuvent facilement seuls être la garantie d'une meilleure réussite sociale, la réaction des parents est des plus compréhensibles.

Où se situent les enfants devant ce "bonheur" d'être à l'école? Aux dires de ces parents, ils ne sont pas complètement vendus à l'idée du bonheur scolaire. La grosse majorité d'entre eux n'aime pas fréquenter l'école et si ce n'était des amies et des amis, la motivation à s'y rendre chaque matin serait à peu près absente. Ce sont donc des raisons marginales qui stimuleraient l'acceptation d'un quotidien plutôt terne. Et ce n'est possiblement pas le hasard qui fait que c'est dans ce groupe que se rencontrent majoritairement les enfants ayant les moins bons résultats scolaires.

Certains de ces parents préviennent d'ailleurs qu'ils n'ont pas trop d'attente face à l'école, qu'ils "l'utilisent sans trop compter sur elle" ou encore qu'ils sont inquiets de voir les enfants s'y adapter "apparemment", sans plus. Certains autres parents conservent quelque espoir et croient qu'il peut encore y avoir des améliorations possibles. Plusieurs d'entre eux sont en contacts constants avec l'enseignante ou

l'enseignant, participent aux réunions et comités d'école, s'impliquent dans la vie de l'école. D'autres, par contre, bien que plus rares, semblent se tenir à l'écart de l'institution, la fréquentant uniquement lorsque c'est nécessaire (remise de bulletins, résolution d'un problème précis).

Ce troisième groupe de parents, en nombre égal à celui des satisfaits, rejoint fondamentalement le groupe des parents insatisfaits de l'école. À la différence de ces derniers, ils laissent planer un espoir de reconstruction, de réorganisation du monde scolaire.

C'est en vue de cette possible réorganisation de l'école que nous essaierons, dans le chapitre qui suit, de signaler des points d'intérêt et d'inquiétude qui sont ressortis des différentes entrevues. Peut-être donnerons-nous ainsi le goût aux parents globalement insatisfaits d'envisager à nouveau des transformations à l'école actuelle; et peut-être bien que les parents totalement satisfaits trouveront en conséquence encore quelque place pour des améliorations précises.

CHAPITRE 4

QUESTIONNEMENTS

Sous forme de pièces détachées, nous abordons quatre grands questionnements qui se sont imposés à nous au cours de la rédaction des précédents chapitres. Ce sont les propos des parents rencontrés qui nous ont suggéré ces pistes, celles-ci s'inscrivant dans le contexte actuel de l'institution scolaire et des modifications en cours à son sujet.

Nous regardons d'abord comment, aux dires de leurs parents, se fait l'intégration à l'école pour certains enfants.

Puis, à partir d'un grand thème en éducation, nous observons si les milieux familiaux et scolaires poursuivent ou peuvent poursuivre les mêmes objectifs.

Ensuite, de façon concrète, nous nous demandons quels sont les moyens d'intervenir dans l'ensemble du processus scolaire pour des parents qui n'ont pas tous les mêmes attentes vis-à-vis de l'école.

Et enfin, nous regardons comment se situe l'enfant devant tout ce branle-bas qu'on érige pour et autour de lui.

Nous regroupons ces thèmes en deux sections: l'une où ce sont les parents qui, à travers leur rôle d'éducateur et de formateur, s'interrogent sur le monde scolaire de leurs enfants; l'autre renvoyant au rôle qui est consenti aux enfants et à celui qu'ils seraient en droit de réclamer.

A. À PARTIR DES PARENTS

1. Le fonctionnement de l'enfant: l'apparent et le réel

Aux dires des parents, quel est le degré d'implication réel de l'enfant à l'école et jusqu'à quel point a-t-il ou a-t-elle fait sien le style de vie scolaire imposé?

Un mélange hétérogène d'opinions ressort du discours des parents. Pour certains d'entre eux, l'observation de leur enfant les amène à conclure que tout fonctionne pour le mieux et pour leur enfant et pour eux-mêmes. Pour plusieurs autres, tout ne va pas aussi rondement; comme nous l'avons vu dans le chapitre de la rencontre avec l'école et traitant de la "réalité scolaire" telle qu'elle est vécue et perçue par les parents, de nombreux problèmes, inquiétudes et insatisfactions font alors surface; soit de façon généralisée, soit de façon sporadique. À l'intérieur de ce dernier groupe de parents, nous nous attarderons ici sur des préoccupations qui nous semblent être les plus symptomatiques de malaises ressentis.

L'école, qui se veut milieu de vie, est en réalité orientée vers l'avenir; le temps scolaire est caractérisé par des activités de connaissances le plus souvent abstraites et mises en branle par les titulaires de la classe. Des enfants se retrouvent donc dans une situation qui n'a rien à voir avec leurs intérêts immédiats (la carrière est encore bien loin), et qui ne leur permet surtout pas d'explorer ou de démarrer eux-mêmes des types d'activités qui les rejoignent actuellement. Ils ou elles ont donc à se soumettre.

Et, c'est bel et bien ce qui se passe. Apparemment, tout va assez bien: les résultats scolaires sont relativement bons, il n'y a pas de gros problèmes de discipline, le quotidien se déroule calmement, toutes

les exigences sont remplies! Malgré cela, plusieurs parents s'inquiètent ou du moins, soulignent ce fait que leurs enfants n'aiment aller à l'école que pour voir leurs ami(e)s; en même temps, ils observent chez eux des points forts (débrouillardise, sens de l'organisation, etc...), habiletés (bricolage, ingéniosité, etc...) qui sont rarement pris en compte par l'école. Ils s'interrogent sur les conséquences que peut entraîner chez leurs enfants cette non-valorisation de leur expression principale.

Cette non-valorisation peut facilement rejoindre une dévalorisation, entendue comme "tout ce qui empêche une personne de prendre conscience de ses qualités et tend à lui donner une mauvaise opinion d'elle-même" (C.R.E.S.A.S., 1978, 140), à laquelle on peut accoler un effet connexe, la déscolarisation. Définie comme "l'ensemble des effets d'origine interne à l'école qui ont pour conséquence des effets de rejet de ce qui est scolaire" (C.R.E.S.A.S., 1978, 140), cette déscolarisation est souvent décelée lorsqu'il est trop tard pour faire marche arrière.

Il nous semble que si un enfant ne se retrouve jamais, lorsqu'il est en classe, sur un terrain où il se sent habile et minimalement compétent, il ne peut faire autrement que de se désintéresser de ce qui est scolaire. Et comme le système scolaire est à base de compétition et de notations, que bien souvent les points forts de certains enfants ne peuvent être comptabilisés, leurs parents s'inquiètent avec raison de ce qu'il adviendra de leur performance scolaire et peut-être même sociale.

Les parents ont donc, de concert avec leurs enfants, une "lutte"[1] à mener dans leur milieu pour faire connaître les éléments, peut-être surtout d'éducation ou "d'éducation à apprendre", qu'ils voudraient voir ajouter au cursus scolaire. Car si l'on veut que l'action éducative de l'école se développe en continuité avec celle de la famille, cette der-

---

1. Lutte étant entendue au sens de s'organiser, s'exprimer et participer.

nière ne doit pas seulement subir l'école mais aussi lui présenter ce qu'elle désire, tout ce dont elle déplore l'absence.

2. L'école: apprentissage de la vie ou apprentissage de connaissances? ou l'un et l'autre?

Lorsque l'on demande aux parents sur quel(s) grand(s) principe(s) ils insistent dans l'éducation de leurs enfants, le concept d'autonomie revient fréquemment[2]. Dans les entrevues où l'autonomie ne vient pas directement en réponse à une question, elle est sous-jacente à la volonté d'éducation qu'expriment les parents.

Certains parents diront qu'en fonction de leurs espérances, ils agissent de façon à ce que leur enfant développe son autonomie le mieux et le plus rapidement possible. D'autres parents diront, par exemple, qu'ils encouragent les initiatives de leur enfant, qu'ils lui laissent prendre le plus de responsabilités possible, qu'ils ne vérifient ses travaux scolaires que de loin, toutes manifestations d'attitudes et de comportements orientées vers l'acquisition d'une toujours plus grande autonomie.

La recherche de l'autonomie est donc un grand vecteur où paraissent se situer les intentions d'éducation des parents. Or, qu'en est-il réellement?

La partie du chapitre 2 qui traite des valeurs, démontre bien l'ambiguïté du propos. Être tiraillé entre vouloir faire acquérir l'autonomie et devoir la faire acquérir sûrement mais pas trop rapidement, voilà un dilemme auquel sont confrontés les parents.

---

2. Cf. chapitre 2, particulièrement la place psychologique de l'école à travers les valeurs véhiculées dans les familles.

La famille, il est vrai, semble souvent permettre la relation, même l'interrelation indispensable à un développement autonome par l'enfant. Il y a bien sûr des nuances à apporter en terme de temps, de manière, etc..., mais le nombre d'individus dans la famille, la possibilité d'activités propres à chacun, l'importance accordée au dialogue et à l'entraide dans le quotidien peuvent être garants de cette possibilité.

L'école, dans son contexte actuel, peut-elle répondre à cette même exigence? Prisonnière des nombreux objectifs d'apprentissage de connaissances qu'on lui impose et qui sont par ailleurs contrôlés, elle semble ne plus pouvoir avoir le temps (ou encore ne plus le prendre) pour installer ces connaissances dans une relation éducative.

Les enseignantes et les enseignants ont dû, pour répondre à des exigences sociales qui supposent une "spécialité", devenir elles-mêmes et eux-mêmes des "spécialistes à outrance de l'enseignement"[3]. On s'attend à ce qu'elles et qu'ils fassent apprendre des connaissances et les parents sont les premiers à vérifier - à travers les notes du bulletin et souvent uniquement là - si le rôle d'enseignement est rempli et bien rempli. C'est là la responsabilité de l'école!

Mais, en même temps, plusieurs parents sont insatisfaits de sa performance en éducation. Un retour au concept d'autonomie, nous apprend qu'ils ne peuvent que voir leur enfant inscrit dans un régime de compétition, ne faisant que répondre à des activités générées par des adultes, soumis à des directives dont il ne comprend pas toujours le sens. Et, tout cela se justifie: il faut arriver, il faut apprendre un grand nombre de choses et le plus efficacement possible, sans déranger!

Comment donc concilier les exigences d'éducation et d'instruction dans l'école?

---

3. "Aujourd'hui, on forme, on instruit, on enseigne, on n'éduque plus réellement. La spécialisation intellectuelle et, par voie de conséquence, les cloisonnements qu'elle entraîne, rendent plus manifeste encore une telle carence". (Ardoino, 1969, 49).

Voilà donc, à notre avis, une question à laquelle les parents doivent répondre. Il faut qu'eux-mêmes clarifient les attentes qui leur tiennent à coeur, qu'ils les expriment et qu'ils essaient de réaliser, de concert avec l'école, les buts communs qu'ils se seront fixés. Car comme le dit une enseignante (C.R.E.S.A.S., 1978, 207): "Ils (les parents) doivent intervenir localement pour dire ce qu'ils veulent de l'école et aussi pour apporter un soutien à ceux qui veulent faire quelque chose. Ce dernier point est important, car tous les jours on se heurte aux parents: quand on ne leur donne plus les preuves sécurisantes du travail de leurs enfants que sont les notes, les classements, ils interviennent pour dire: "Ici on ne travaille pas"."

3. L'école... et l'école des enseignantes et des enseignants

Tout au long des entrevues, distinction fut faite par les parents entre les relations qu'ils établissent avec les professeurs et celles qu'ils ont avec l'institution scolaire comme telle, sa structure, ses comités et ses réunions. À l'unanimité ou presque, les parents n'ont que des louanges à formuler à l'endroit des enseignantes et des enseignants tant pour leur compréhension et leur constante disponibilité que sur la qualité des relations interpersonnelles qu'ils établissent avec elles et eux. Certains parents soulignent jusqu'à quel point ces professeurs sont les victimes d'une organisation excessivement rigide qui leur impose des normes précises, des programmes d'enseignement toujours différents et de nouvelles méthodes d'apprentissage.

Les avis sont beaucoup plus partagés lorsque les parents abordent la question de leurs rapports aux comités de l'école et aux diverses réunions qu'elle tient. Alors que certains parents semblent bien fonctionner à l'intérieur de ces structures, d'autres s'abstiennent de tout commentaire ou encore ne participent à aucune rencontre à caractère public; un autre groupe de parents critiquent ces comités et réunions, s'y sentant soit perdus ou gênés, soit extérieurs aux véritables décisions,

généralement plutôt impuissants. Le problème de la faible assistance à ces rencontres est d'ailleurs soulevé.

"Mais dès lors que la société, avec ses champs d'échange symbolique et ses rôles sociaux "extérieur au soi" est perçue comme une contrainte à l'affirmation de l'identité, on cherche à se reconnecter aux autres en dehors et à côté de la société, de personne à personne" (Simard, J.J., 1982, 417).

C'est donc dire que si les comités d'école ne permettent pas une participation réelle, on essaie de les éviter pour se situer à un palier où la complicité et l'échange demeurent possibles. Or, c'est un peu un phénomène qui semble se produire ici face à l'institution scolaire où le repli se fait systématiquement et cette fois-ci à l'unanimité sur la relation interpersonnelle avec les enseignantes et les enseignants pour tenter de résoudre à tout le moins, les problèmes ponctuels qui se présentent.

Mais, parallèlement, des parents ont "suivi" les comités d'école et ont acquis une connaissance certaine du système scolaire, de son vocabulaire et de ses structures. Certains y ont perçu, soit de façon implicite, soit de façon explicite les normes et directives auxquelles ils avaient à se plier. Ils rejoignent une interrogation de parents et la réponse qu'y donnait Monique Grégoire (1977, 11), à propos d'une telle participation:

> "Les parents sont entrés dans l'école, oui; mais ils n'ont pas encore trouvé quelle école ils veulent et surtout ils ne se sont pas entendus avec les agents d'éducation pour la faire ensemble. Pourquoi?
> Parce que la Loi 27 a orienté la participation des parents vers des relations à sens vertical et par voies hiérarchiques."

Le projet de Loi 40 (1983) semble vouloir remédier à cet état de fait. En effet, l'article 28 se lit ainsi:

> "L'école est un établissement d'enseignement, sous l'autorité d'un conseil d'école, qui est destiné à assurer l'éducation des élèves dans le cadre de son projet éducatif et qui exerce ses activités avec la collaboration des parents, du personnel de l'école et des élèves."

L'article 39 souligne par ailleurs que les parents (élus par les parents des élèves fréquentant l'école) doivent être majoritaires au conseil d'école (qui comprend 14 membres); il y a donc ouverture faite aux parents et au milieu qu'ils représentent. Cela d'autant plus que le conseil d'école pourrait compter sur l'appui éventuel de comités d'école: un comité de parents, un comité pédagogique et un comité d'élèves.

Des pouvoirs apparemment plus réels devant leur être conférés, les parents devront maintenant s'organiser et participer de manière à définir et à faire reconnaître les véritables attentes qu'ils ont face à l'école. À ce sujet, les disparités relevées auprès des parents rencontrés en entrevue ne pourront qu'être source d'enrichissement pour le projet éducatif en voie d'être construit. Et peut-être ainsi rejoindront-elles l'exigence pratique la plus spécifique du processus éducatif qui tient, selon J. Ardoino (1980, 13),

> "dans son caractère social global, c'est-à-dire qu'il doit y avoir une certaine correspondance entre les différentes instances sociales qui ont pour fonction de l'exercer et de l'accomplir (famille, école, instances para- et péri-scolaires). Mais cette exigence pratique ne doit pas être confondue avec l'ambition théorique d'un système explicatif unique, réducteur des hétérogénéités qui structurent nécessairement toute pratique. Les "correspondances" et les articulations nécessaires ne peuvent résulter que du jeu d'une dialectisation (entendue comme la confrontation en acte de données contraires, contradictoires, antagonistes, conflictuelles, constituant la réalité, et ses reflets conceptuels en vue d'un dépassement - ou encore d'un dialogue ouvert en vue d'une action commune)."

Le défi des parents, tenant compte de leurs ressemblances et de leurs différences propres, consistera à articuler les éléments qu'ils

jugent indispensables ou opportuns dans le processus éducatif de l'école, à en examiner la possibilité et l'opportunité d'insertion dans ce processus, de même qu'à en arrêter, aussi en concertation, les moyens qui paraîtront les plus appropriés à prendre dans les circonstances. Ils auront ensuite à négocier avec l'ensemble des "partenaires" du milieu éducatif.

B. SUR LE SORT FAIT AUX ENFANTS

1. Le "statut d'enfant"

Tiraillé entre des demandes dont il ne saisit pas toujours le sens, entre des individus dont les intérêts sont différents des siens, assujetti très souvent à des activités qu'il organiserait autrement, l'enfant est à la fois la victime et le bénéficiaire du bon vouloir des "adultes". Il reçoit des suggestions, des demandes, des ordres et, en même temps, il doit se prendre en charge - graduellement bien entendu!

L'enfant est donc constamment aux prises avec des attentes contradictoires et on le "conserve" dans son statut d'enfant-objet le plus longtemps possible.

> "Il n'est pas nécessaire d'énumérer les rationalisations aussi diverses que subtiles que nous pourrons ériger en système de défense: "l'autonomie est, bien sûr, le but poursuivi, mais il est encore trop tôt"; "le caractère de cet enfant ne permet pas de lui faire confiance; laissé à lui-même, il ferait des bêtises", etc. La consistance qu'a prise dans notre civilisation la notion d'enfant pourrait se révéler à l'examen très symptomatique. Sous prétexte de s'occuper de lui et d'être attentif à ses particularités, on exagère sa fragilité, son insuffisance de maturité. On le prive de ses responsabilités et on le cantonne en un monde fait à ses mesures." (Ardoino, 1969, 71).

En effet les adultes s'occupent des enfants! L'organisation familiale est faite en fonction d'eux; l'école n'existe (en principe) que pour eux. Mais ont-ils au moins un peu la possibilité d'exprimer ce qu'ils sont et d'agir comme ils le désirent?

Des questions posées aux enfants et reproduites dans le Tome I de la recherche EPE peuvent servir d'indices. Une proportion d'enfants, au moins égale à 70%, considère que "les parents croient être aptes à déci-

der seuls ce qui est bon pour les enfants" et que "les parents n'attendent que l'obéissance" (EPE, 1982, 54). C'est dire que, pour plusieurs enfants, la marge de manoeuvre n'est pas très grande dans la famille. Malgré cela, si l'on demande à ces mêmes enfants quel est l'endroit "où ils se sentent le mieux" et "où ils vivent leur vraie vie" (EPE, 1982, 104), c'est la famille qui l'emporte sur l'école et sur les amis dans une proportion d'au moins 64%!

Plusieurs enfants se retrouvent donc dans une situation assez ambiguë puisqu'ils doivent vivre leur "vraie vie" en fonction principalement des désirs de leurs parents.

À l'école, la situation n'est guère plus encourageante; les réponses à une seule question peuvent servir de confirmation. Ainsi, lorsque l'on demande aux enfants "s'ils ou elles veulent faire des suggestions sur la façon d'organiser les activités en classe", 75.4% répondent qu'ils veulent le faire quelquefois, 13.9% ne voulant jamais le faire, 10.7% n'ayant pas répondu à la question; aucun enfant n'a choisi l'une ou l'autre des deux autres possibilités qui étaient toujours ou la plupart du temps (EPE, 1982, 164). C'est dire la part minime qui peut leur revenir dans l'organisation scolaire: ils n'ont même pas développé le goût de... Si 89.3% d'entre elles et eux ne désirent faire des suggestions[4] que quelquefois ou jamais, ne peut-on voir là l'une des explications de leur faible implication dans un endroit où, il ne faut pas l'oublier, ils passent au-delà de mille heures par année[5].

Quel peut être l'effet à long terme de cet état d'attente?

---

4. Suggestions ne signifiant pas non plus actions!
5. "De quatre à au moins seize ans, l'enfant consacre le plus clair de son temps à étudier. Le reste est récréation. Rien d'étonnant à ce que chez l'adulte, ce soit surtout le travail: on le lui inculque à l'école. La semaine scolaire à cet égard, c'est déjà les quarante heures." Collectif, La révolution du temps choisi, 1980, 221.

Il est difficile de répondre strictement à cette question; cependant plusieurs instances y constatent un problème, à preuve toutes les réactions à caractère officiel qui jaillissent autour de ce phénomène. L'année internationale de l'enfant a été une première plate-forme officielle permettant aux jeunes de manifester leurs soucis et leurs attentes:

> "Nous voulons être impliqués dans ce qui nous concerne. Nous voulons nous faire entendre. Dans notre famille, à l'école, dans les médias, chez les gouvernements. Nous voulons être informés, respectés et reconnus comme des êtres à part entière... Vous devez nous voir au présent. Nous aimerions être plus qu'une promesse d'avenir." (MEQ, 1982, 8).

Depuis, plusieurs moyens sont venus s'ajouter; un guide d'interprétation de la charte des droits et des libertés de la personne en milieu scolaire, une politique des services personnels et des services complémentaires aux élèves du primaire et du secondaire. On veut ainsi que:

> "la place des élèves et des étudiants soit celle à la fois d'une voix nécessaire à la société (notre société a besoin, pour son développement culturel et social, d'entendre la voix de ceux qui sont en formation), et d'un agir nécessaire à l'éducation (l'éducation ne peut s'accomplir sans la participation active des premiers intéressés)" (Ibid, 13).

D'autres pays font un cheminement semblable à celui du Québec. Ainsi en est-il de la France qui, à son colloque de Nanterre (1983, 13 à 20), a présenté un projet de Charte des droits et des besoins des enfants et des adolescents. Y est posé comme principe:

> "l'équivalence des droits des enfants et de tous les humains sans distinction; il ne peut y avoir de statut de l'enfance en soi. Nous postulons, par voie de conséquence, que les enfants et les adolescents ont droit d'intervention sur leur environnement social et sur leur propre vie." (Colloque de Nanterre, 1983, 17).

Plusieurs parents rencontrés s'interrogent sur leur rôle d'éducateur face aux enfants. Les enseignantes et les enseignants ont des préoccupations semblables; c'est ce qui ressortait déjà d'une des premières rencontres préparatoire au présent projet (le 31-10-80): on signalait alors que les parents et les enseignants régnaient sur les enfants, que ces derniers étaient soumis à ce qu'on leur imposait, qu'ils étaient tiraillés entre les enseignants et les parents et que, s'ils avaient le choix, ils organiseraient l'école autrement!

Le dialogue que les éducateurs et les éducatrices veulent entreprendre pour la mise sur pied du projet éducatif peut-il l'être sans la participation des élèves eux-mêmes? Peut-on faire un véritable projet éducatif sans que tous les partenaires en fassent partie intégrale? Et, finalement, quel partage des responsabilités permettra à l'enfant d'être un citoyen à part entière? de devenir un enfant-sujet?

Nous pourrions continuer à questionner le contenu des entrevues réalisées auprès des parents sur différents thèmes:

- Ce fait que le changement se fait très lentement en ce qui concerne la contribution des deux parents aux choses de l'éducation et que les mères assument toujours de façon majoritaire la relation avec l'école.
- La part que l'on continue à faire à l'écrit dans notre société où interviennent de plus en plus de nombreux moyens audio-visuels.
- À propos de la disponibilité des parents: ont-ils le temps, est-il réaliste pour eux et acceptent-ils de prendre une plus grande place dans le monde scolaire?

Nous nous arrêtons cependant mais nous croyons que le matériel recueilli permet de poursuivre ces différentes investigations et d'autres encore...

Quant au profit à tirer de ces "questionnements" et de tous ceux qui peuvent surgir de l'ensemble de cette recherche, Patricia Bauch s'en explique bien dans son récent ouvrage sur l'éducation. Elle y souligne en effet que des études exploratoires de ce type soulèvent plus de questions que de réponses; plutôt que des directives elles tendent surtout à fournir une certaine orientation et des suggestions de routes à suivre pour examiner les valeurs en éducation et les systèmes de valeurs personnelles des parents, des enseignantes et des enseignants.

> ... "Nous ne voulons pas insinuer que des réponses claires et précises jailliront rapidement de ces interrogations. Elles sont plutôt posées de manière à attirer l'attention sur des "ouvertures" qui sont signifiantes eu égard aux considérations que l'on peut avoir pour un changement et une amélioration de l'enseignement (et de l'éducation)." (Bauch, P., 1982, 211-212).

CONCLUSION

Pendant un après-midi, pendant une soirée, des parents ont accepté de nous rencontrer et ont organisé leur horaire pour réaliser une entrevue qui pouvait servir à leur projet d'école. Pour ce faire, ils ont répondu à des questions touchant autant leur vécu familial, les espoirs qu'ils avaient pour leurs enfants que leurs perceptions de l'école et, éventuellement les changements qu'ils aimeraient y voir apparaître.

C'est ce matériel que nous avons analysé et réorganisé pour faire une partie du présent rapport. Nous aurions souvent aimé retransmettre intégralement les différents avis et perceptions reçus; nous avons plutôt eu recours à une forme qui permettait de faire ressortir des ressemblances et des différences entre les parents et ouvrait possiblement sur d'intéressantes perspectives (de réflexion, d'interrogation, de concertation, etc.).

Des regroupements ont ainsi été constitués dans le chapitre situant la place qu'occupe l'école dans la famille et dans celui traitant plus directement de l'école et de la satisfaction qu'on en retire. Les regroupements ont été élaborés uniquement en fonction de l'objet premier de chaque chapitre; c'est donc dire qu'il n'existe pas, en principe, de lien direct entre les trois groupes de parents du chapitre 2 et les trois groupes du chapitre 3.

De fait, une comparaison "post facto" nous a cependant permis de faire les constatations suivantes: dans les familles qui font une grande place à l'école, la plupart en sont satisfaites, une minorité l'étant plus ou moins; dans les familles faisant peu de place à l'école, presque toutes en sont plus ou moins satisfaites; et dans les familles où l'école occupe une place variable, on retrouve des parents à tous les degrés de satisfaction.

Les remarques sur l'école qui provenaient des parents plus ou moins satisfaits d'elle nous avaient amenés à les considérer plutôt insatisfaits (cf. chapitre 3). Cette constatation permet d'observer que plus la satisfaction face à l'école est grande plus les parents lui font une grande place, l'inverse étant également vrai: moins de satisfaction va de pair avec moins de place.

Ce jumelage s'inscrit dans l'ordre des choses (on attache souvent plus d'importance à ce qui fait le plus son affaire), mais connaissant le rôle de sélection rattaché à l'école, les parents peuvent-ils se permettre de rester en retrait d'elle et poursuivre un peu isolément leurs propres objectifs? Peuvent-ils ne s'entendre que sur une facette utilitaire en se repliant sur un type d'école dit fonctionnel ou pratique; car ils veulent que cette école permette à leur enfant d'obtenir les outils nécessaires au meilleur avenir possible.

Comment donc concilier cet intérêt commun minimal avec des degrés différents d'aspiration et une si grande diversité de perceptions et de goûts? De nombreuses difficultés surviendront sans doute, rattachées autant à ces différences de perception qu'à des objectifs divergents; mais, si chacun accepte les différents points de vue prenant en compte une perspective de changement à plus long terme, le projet établi pourra être riche et raisonnablement satisfaisant pour tous.

Selon nous, le projet éducatif à définir permettra peut-être, si tous les partenaires éducatifs (famille, école, enfant) y participent d'une façon ouverte, de rejoindre un projet commun de société. Car il ne s'agit plus ici uniquement de l'école: si l'on accorde à l'école le fait de changer la société (cf. chapitre 1), l'objectif devient alors conjoint. Il devrait donner le goût de travailler le fonctionnement général de l'école et les éléments qui le composent (entre autres, répartition du temps, répartition des tâches, la définition même des tâches, la possibilité d'y adhérer ou non, l'inclusion de ses intérêts, etc.) de manière à la rendre plus près d'un modèle de société choisi.

Les deux, l'école et la société, étant interreliées, peu importe où démarre le changement, on peut s'attendre à ce qu'une action sur l'une influence l'autre et vice versa, pour le meilleur...; d'où l'importance et la nécessité d'une mise en commun éclairée de toutes les énergies.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉCOLE DES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

Tel qu'annoncé dans l'introduction générale et dans le cadre de ce qui est explicité dans la partie Méthodologie, il s'agit ici de la vision de l'école qu'ont des enseignants.

Précisons tout de suite que dans le contexte ce terme enseignants englobe aussi bien des éducateurs et des enseignants et enseignantes titulaires ou généralistes, que des spécialistes chargés d'enseignement ou de consultation et des personnes occupant un poste de direction d'école. Le regroupement de leurs propos favorise l'anonymat, mais surtout, à notre avis, leur confère une valeur et ure richesse spéciales et supplémentaires. Il en fait un ensemble cohérent qui permet un panorama plus large, plus articulé, et si l'on peut dire ainsi, plus pondéré, de l'école.

Quant à la vision de l'école, elle renvoie tout autant à un cadre de pensée à son sujet qu'à la représentation idéologique que l'on en a. Elle résulte à la fois de convictions personnelles - ou du type propre de croyances en l'institution scolaire - et d'analyses critiques de cette dernière, les unes et les autres édifiées, souvent imperceptiblement, au fil de l'expérience scolaire de chacun et de chacune. Aussi rien de surprenant à ce que l'émotion "de vie" s'y mêle constamment à la réalité intrinsèque de l'institution.

C'est dire qu'à partir d'une perception "historique" de l'institution scolaire, puis à travers le vécu scolaire, donc la confrontation quotidienne à ses grandeurs et misères, à ses paradoxes, nous touchons le domaine, en tout fondamental, des valeurs de chacun et de chacune en ce qui concerne l'école: à la combinaison complexe de ses données d'ex-

périence, de ses convictions proprement de foi, et de ses options réfléchies à son sujet. Ces éléments sont pour sûr diversement dosés chez les éducateurs et éducatrices en question et dans leurs dires, mais ils n'en forment pas moins la trame de fond des perceptions recueillies.

Comme fond de scène il y a ici l'image souvent employée de l'école comme traversier ou bac entre la famille et la société. L'enfant aurait, au cours de la "traversée", à y apprendre et à y devenir tout ce qu'il lui faudra connaître et être au moment de débarquer sur l'autre rive. Cette métaphore amènera à distinguer, au cours primaire, deux étapes dans ce périple: l'une, à dominante familiale, comprenant l'école maternelle et le premier cycle; l'autre, à dominante scolaire et coïncidant avec le deuxième cycle. L'école se trouvera ainsi constamment dépeinte par rapport à l'itinéraire de l'élève.

Nous l'avons mentionné plus haut, rassemblées, ces quinze entrevues d'éducateurs forment un panorama de l'école. C'en est un multidimensionnel et thématique. Aussi la présentation qui en est faite ici s'articule-t-elle autour de quelque huit grands thèmes, largement subdivisés, qui essaient de retenir quelques-unes des dimensions majeures du phénomène de l'école tel qu'il se présente dans le cadre et au niveau scolaires retenus. Il s'agit évidemment d'une sélection et d'un regroupement heuristiques, à fin de compréhension, et en conséquence y aura-t-il, comme dans la réalité, un chevauchement constant des divers thèmes choisis. De fait quatre personnages se trouvent continuellement en scène, et c'est à eux que l'on renvoie en plus des thèmes et à travers ceux-ci. Il s'agit de l'école comme telle, des éducateurs, des parents et de l'enfant-élève; un cinquième personnage, la société, se profile parfois au loin. Ceux et celles qui en cherchent ne devraient pas trop difficilement y découvrir quelques éclaircissements, et quelques sujets - petits et grands - de réflexion et d'action en ce qui concerne certains niveaux de l'institution scolaire.

CHAPITRE I

LES PARENTS, UN PROBLÈME POUR L'ÉCOLE?

L'école est présentée ici dans son perpétuel voisinage étroit avec la famille. En filigrane surgit sans cesse telle interrogation au sujet de l'enfant, à savoir ce qui lui advient en tout cela. Tout y tourne autour de quelques composantes majeures de la dialectique multiforme de l'école et de la famille et de la dichotomie qu'elles constituent pour l'enfant-élève, leur commun objet d'éducation. Il en ressort que ces affairements respectifs peuvent, même dans leurs oppositions, être dynamiques et complémentaires et receler mille éléments de rééquilibration majorante. Les sept dimensions du problème retenues témoignent en ce sens.

A- Le milieu familial comme collaborateur - Ce premier thème renvoie au fait que les parents se comportent ou non comme des aides de l'école. En revenant à des caractéristiques présentées précédemment comme nécessaires, la "responsabilité" et la "prise en charge de soi" sont posées comme fondement du succès scolaire en général. Ce sont là deux composantes de la personnalité de base nécessaire à l'école et qu'elle va développer. Ces deux composantes relèvent très largement du milieu familial. Ordinairement, le milieu qui favorise cette responsabilité et cette prise en charge de soi en est un qui seconde l'enfant dans toute sa démarche scolaire et qui, en remontant dans le temps, lui a appris à être tel depuis l'enfance première, car il s'agit là d'un "travail de longue haleine" et cela ne s'improvise pas, et même "s'instaure très difficilement" quand le départ ne s'est pas fait à temps et n'a pas été suivi d'un long entraînement continu. C'est assez dire que

tout est ici relié à l'assistance de la famille à la fois comme préalable et comme concomitance à l'école, au plan de la "matière" sur laquelle celle-ci a, à toutes fins pratiques, à travailler. Tout un pan de la problématique de l'école, de sa démarche culturelle ou intellectuelle, se trouve présenté ici; c'est celui du défi de la concordance du milieu familial et de l'école. Se trouvent en même temps posées l'absolue nécessité de ne pas "laisser l'enfant à lui-même" tout comme les limites de l'école dans sa suppléance à la famille.

L'élève, il faut bien le voir et y venir, a d'abord un potentiel précis, hérité de la nature mais aussi du milieu. Puis entrent en cause des caractéristiques qui modifient le cheminement scolaire ou qui sont susceptibles de le modifier: l'importance et l'influence de la famille au double point de vue 'soutien académique' et 'atmosphère scolarisante'. Aussi, dans ce contexte, apparaît très nettement que ce que nous appellerons tout à l'heure le choc de l'école pour l'enfant, les possibilités de celui-ci de le rendre positif ou fructueux, celles de l'école de le supporter en cela, même avec d'éventuelles ressources accrues, tout cela est grandement tributaire du milieu ambiant et singulièrement du milieu familial. Toutefois, à la décharge de ce dernier, s'il y a lieu, il faut bien remarquer qu'il est loin d'être autonome. Il se trouve en partie prisonnier d'une conjoncture existentielle donnée, et c'est sous son poids et en son sein qu'il s'offre (au moins virtuellement) à l'école, pour contribuer à quelque transformation majorante de l'enfant en concomitance avec l'action de celle-ci. C'est dire que même au tout premier niveau des préalables à l'école, il faut bien, pour être optimiste quant à la vraie aventure scolaire d'un enfant, parler d'une famille ou d'un milieu immédiat de vie à teneur minimale en oralité et

en culture seconde[1], en aspiration et potentiel culturels, en conscientisation à la réalité fondamentale de l'école comme telle. Voilà pour le concours, pour ainsi dire "naturel", que la famille est susceptible d'apporter à l'école.

Il en est un autre, plus circonscrit, globalement de soutien scolaire exprès à l'enfant, et donc aussi à l'école via ce dernier. Plusieurs parents, la majorité même, s'impliquent ou essaient de s'impliquer d'une certaine manière - la leur - dans le cheminement proprement scolaire de l'enfant. Une contribution courante et importante est de lui prévoir et réserver un temps et un lieu "scolaires" à la maison, ce qui a pour effet complémentaire - outre l'apport à sa démarche de connaissance - de développer chez lui une saine et nécessaire autonomie. Une autre forme d'aide, généreuse mais un peu malheureuse aussi, consiste en un apport direct qui va jusqu'à trouver des solutions à la place de l'élève dans ses travaux scolaires. C'est, en soi, un mauvais service à rendre à l'enfant; de plus, dans le contexte actuel, il est probable qu'il y aura assez rapidement une limite aux possibilités d'une aide aussi précise. Il serait mieux et plus important d'aider l'enfant à cheminer par lui-même, avec un double bon effet, de formation et de possibilité de continuation d'aide précieuse sans déception de part et d'autre. En somme, les modes d'intervention et d'aide devraient être ajustés aux possibilités. Certains peuvent et savent aider au plan académique, d'autres se contenteraient avantageusement d'une surveillance et d'une assistance générales, accompagnées d'encouragement, en suppléant ainsi à certaines lacunes - présentes ou imminentes - au plan

---

1. Au sens de capacité et d'activité d'interprétation de l'univers; de faculté de se réfléchir et de se comprendre (Cf. F. Dumont, "L'idée de développement culturel", Sociologie et Sociétés, XI, 1, 1979, 7-31). - C'est une telle culture que l'éducation vient développer et éventuellement achever (relativement): une culture à forte "tonalité de progrès intellectuel", une éducation "au sens le plus large et le plus noble de l'accomplissement de soi" (Cf. F. D., "Sur la genèse de la notion de culture populaire" in G. Pronovost (éd.), Cultures populaires et sociétés contemporaines, P.U.Q., 1982, 27-42.

académique: contenu ou méthodes; lacunes encore grandes quoique moindres qu'il y a quelques années. Quant aux conséquences de tout cela, il faut dire que l'intérêt soutenu des parents a toujours d'heureux et très visibles effets tant pour les leçons que pour les devoirs. Il faut aussi souligner, assurément, qu'un certain nombre d'enfants n'ont besoin que d'une attention plutôt éloignée. Il y a donc "aide" et "aide", certains "effets bis" à craindre, et nécessité de porter les frontières de l'école jusque dans la maison, tout comme de continuellement soutenir l'enfant. À l'appui de ces constatations vient encore ce fait que plusieurs jeunes, avec l'accord de leurs parents, abandonneraient volontiers l'école, si ce n'était de l'obligation légale d'y demeurer. Dans toute cette question d'attachement et de compréhension ou non par rapport à l'école, la situation et les idées des parents ont une grande importance. À ce sujet, les nouvelles générations de parents, plus instruites en général que les précédentes, sont plus près de l'école et plus sensibles à sa nécessité. Une note pessimiste, c'est que loin de constituer une majorité, les parents qui soutiennent vraiment leurs enfants - au moins au plan général - dans leur cheminement scolaire, ne représenteraient qu'une portion de 20%, soit ceux qui sont vraiment intéressés à l'école.

Se trouvent aussi en cause les "nabitudes": celles acquises dans la famille en regard de celles que préconise l'école. Il s'agit donc d'acquisitions mais surtout de changements de modes de comportement. Les habitudes s'acquièrent, ou non, à la maison d'abord et principalement, et d'un autre côté bien des efforts de l'école tendent à en créer chez les jeunes: c'est donc un beau terrain de rencontre. À un premier niveau, bien des choses proposées par l'institution scolaire ne coïncident pas exactement avec ce qui se fait ou ce que l'on met de l'avant dans la famille. C'est déjà une difficulté pour l'enfant de s'engager dans des pratiques auxquelles le milieu familial est plus ou moins, et plus ou moins explicitement hostile, ne serait-ce qu'en ne les favorisant d'aucune manière. À un deuxième niveau, l'opposition va occasionnellement plus loin, s'explicite et devient même ferme; d'où un tirail-

lement encore accru pour l'élève. En effet, bien des parents ignorent ce que prêche l'école car autrement cela les obligerait eux-mêmes à des changements et ils se refusent à s'interroger, à se mettre en question. À un troisième niveau, des parents s'obstinent même à ne pas tenir compte de recommandations pressantes de l'école, en invoquant mille arguments souvent farfelus. Plus fondamentalement, dans ces derniers cas, on paraît bien renvoyé à un manque de prise de conscience de la part de ces parents, à une revendication plutôt stupide de leur droit "de propriété"; ils oublient apparemment de mettre en regard l'une de l'autre cette question de soi-disant "propriété" de l'enfant, et cette autre de leur immense responsabilité envers lui, à commencer par son bien-être physique.

C'est ainsi que l'acquis (ou l'apport) familial peut être utile ou nuisible. Pour être fructueux, ou au moins récupérable, il faut une connaissance et une compréhension réciproques, de même qu'une certaine identité de buts, entre parents et enseignants. Cet acquis ou cet apport est négatif si le contenu pédagogique scolaire reste lettre morte dans la famille, si l'on y dévalorise de quelque manière l'école, si l'on craint ou refuse d'être acculé à des transformations personnelles dans l'éventualité d'une préoccupation active de l'école. Cette dernière, advenant précisément une contribution familiale plutôt négative, en subit le contrecoup de plusieurs façons. Dans ces circonstances, elle a en particulier à organiser et à graduer ses enseignements en fonction du faible bagage initial dont on a pourvu l'enfant et du peu de soutien et de complément extérieurs qu'elle reçoit dans son travail. Mais surtout, sous l'effet d'une certaine pression sociale dont elle s'affranchit difficilement, l'école peut en venir à se modeler sur de telles familles: à se faire le reflet de leur atmosphère... à être finalement peu effervescente et plutôt du style qui ne dérange pas. C'est aussi dans ce contexte qu'il paraît bien, à toutes fins pratiques, y avoir en quelque sorte transmission et même aggravation de mêmes situations scolaires - puis culturelles et sociales - de génération en génération. Pour un bon

nombre de cas on ne voit pas comment ce cercle pourrait être brisé, pour d'autres il semble que ce serait possible si l'école disposait de ce qu'il faut.

En fin de réflexion, ramassant ce qui paraît le plus important que les parents fassent, de façon continue, en préparation et en stimulant de la formation que l'institution scolaire a à donner, on en vient à ceci:

- qu'ils parlent aux enfants et dialoguent fréquemment avec eux;
- qu'ils discutent de façon positive avec eux;
- qu'ils leur apprennent à décider, théoriquement et pratiquement, de telle sorte que les jeunes acquièrent l'assurance nécessaire pour prendre position, et l'habitude de le faire, par rapport à ce qui se présente à eux, de même que la capacité de s'assumer et de réellement prendre charge de leur itinéraire.

B- La perception que les parents ont de l'école - Outre cette perception proprement dite, le panorama présenté ici comprend aussi les attentes des parents et, en complément, une certaine distance consciente ou du moins évidente chez eux par rapport à l'école.

Il y a tout un éventail d'attentes ou même d'exigence des parents; certains n'en ont presque pas et sont plutôt passifs, d'autres, à l'opposé, en ont d'extrêmes; tenons-nous-en toujours aux tendances qui paraissent les plus générales. Ces expectatives prennent leur sens au regard de l'avenir, celui auquel on voudrait que l'école conduise l'enfant. Qu'à l'école celui-ci devienne quelqu'un de bien, qu'il s'épanouisse, qu'il s'y sente heureux, qu'il en vienne ainsi à réussir sa vie. Dans tout cela, les parents se projettent largement dans leur enfant, en ce sens qu'ils y vivent en espérance comme une reprise partielle de leur vie: la réalisation, chez lui, de certains de leurs rêves et aspirations demeurés tels en raison des mille circonstances de la vie. L'avenir ainsi désiré rejoint sur plusieurs points celui qu'envisage

l'école mais avec bien des nuances, car pour cette dernière plusieurs questions restent en suspens. Qu'est-ce que la famille entend par quelqu'un de bien, d'épanoui, d'heureux, qui réussit sa vie? Se situe-t-elle au plan intellectuel, au plan culturel, ou uniquement au plan "primaire" de l'acquisition à l'école d'instruments nécessaires à une certaine vie, elle-même peu reliée à la formation, à la culture de l'école "classique", ou encore ne requérant qu'un minimum de l'école, une carte de compétence, sans plus? En outre la réussite de la vie n'inclut pas nécessairement, pour ces parents, la réussite scolaire. Aussi il est possible que les attentes des parents ne rejoignent celles de l'école que sous le couvert de mots qui n'ont pas tout à fait le même contenu. Par ailleurs, il se peut aussi que l'on attende tout de l'école, sans avoir ou sans avoir suffisamment préparé l'enfant au cheminement désiré pour lui: l'école-panacée. Dans les meilleurs des cas, l'école, en général, ne peut travailler qu'avec ce que lui fournit la famille et avec son assistance continue. La transformation de l'enfant demeure à la base de toute réalisation scolaire et c'est dans la même mesure où la famille est un tremplin pour l'école que celle-ci peut en devenir un pour la vie.

Si l'on en vient à la perception proprement dite de l'école par les parents, on y retrouve la préparation de l'avenir comme élément essentiel, mais dans les perspectives suivantes. Y tient une grande place la dimension de suppléance ou au moins de complément de leur entreprise parentale d'éducation: la réalisation, au moyen de "nourriture" ou même de miracle, de leurs désirs et valeurs chez leur enfant, par d'autres, dont c'est le rôle ou la mission. On se trouve ainsi renvoyé à une école-suppléance, mais qui peut facilement devenir une école à mission impossible. Le développement de l'enfant comme tel et pour lui n'est pas mentionné. Peut-on penser alors que se trouve de nouveau implicitement souligné que les préoccupations primaires couvrent tout le champ des aspirations? L'horizon n'y déborderait pas les nécessités de la vie et s'ouvrirait peu à l'épanouissement original.

De telles appréhensions peuvent se trouver confirmées dans la difficulté d'un grand nombre de parents à prendre le virage idéologique actuel de l'école. Ils ne la comprennent déjà plus dans les quelques transformations qu'on lui a fait subir ces dernières années en mettant l'accent sur des valeurs plus ou moins nouvelles ou originales, sur une démarche globale plutôt que sur un contenu uniquement; à plus forte raison lorsqu'elle veut s'engager dans des chemins qui privilégient la prise de conscience et l'engagement. Aussi des expériences récentes obligent-elles à comprendre que, sur un tel terrain, il faut procéder lentement, par suggestions, interrogations, essais, etc. Tout de même, on a déjà des raisons de croire qu'un tel patient cheminement peut déboucher, chez les parents, sur une thérapeutique semblable à celle que l'école veut s'appliquer à elle-même, il peut les placer face à eux-mêmes, les forcer à s'interroger sur leur vision des choses, notamment de l'école, de l'éducation, et de la réalisation individuelle et personnelle de chaque enfant.

Il n'est donc pas surprenant que précisément au plan des idées, ou à celui de la compréhension - celle-ci commandant à toutes fins pratiques la vision que l'on a de l'école -, l'institution scolaire comme telle soit, pour les parents, surtout une interrogation. Une interrogation qui porte principalement sur ce qu'elle peut produire chez les jeunes, sur l'avenir qu'elle peut contribuer à leur préparer, sur sa possibilité de leur apporter le succès désiré pour eux. Une interrogation aussi qui naît de la différence, pour ces parents, entre l'école de leurs enfants et la leur; des changements de toutes sortes qui s'y produisent ou y pointent, et de la vaste zone d'incompréhension réciproque qui en découle. Au plan des comportements cela donne lieu à trois tendances ou catégories; elles s'articulent autour d'un émerveillement béat, d'une volonté d'implication, ou d'un désintéressement quasi total. Il n'est pas étonnant, dans une telle conjoncture, que les enseignants ou éducateurs le moindrement novateurs ou même effervescents soient un peu mal venus et que l'école en conséquence penche assez vers le "statu quo".

On s'en sera déjà aperçu, dans ces attentes et ces perceptions se glisse l'image d'une certaine distance de l'école pour les parents, distance multiforme il faut bien le dire et qui peut donc être considérée sous différents aspects. En essayant d'y voir clair on peut, de fait, déceler quatre aspects surtout qui s'imposent. Le premier renvoie directement à ce que nous venons de voir, aux différentes aspirations. Soit que le "bien-être" de l'enfant à l'école soit primordial pour les parents, soit qu'ils prêtent à l'école des propriétés de tapis magique pour procurer aux jeunes un lot de choses merveilleuses qu'eux n'ont pas eues, soit encore qu'ils se trouvent dans une sorte de dilemme entre le "bien-être" et la scolarisation proprement dite, par exemple aux plans de leur nécessité et de leur importance; dans tous ces cas, de quelque manière, on ne rejoint pas l'école, soit dans sa réalité, soit dans sa totalité. Le deuxième aspect est marqué au coin par le paradoxe et l'utopie. En effet, nous l'avons vu, pour l'ensemble des parents l'école est une préparation de l'avenir, plus précisément aux plans de l'apprentissage, et de l'entraînement aux difficultés. Mais en même temps l'espérance est à l'effet que la tâche demandée ne soit pas trop grande, et surtout que cette école qui les a fait souffrir et les a, à toutes fins pratiques, tôt rejetés, réussisse à donner à leurs enfants beaucoup plus qu'elle ne leur a apporté à eux-mêmes. Il manque à ces parents un joint pour accorder leurs aspirations à la logique et à l'efficience, une aide pour articuler leur pensée au sujet de l'école; aussi avec les années beaucoup ont tendance à s'en éloigner, frustrés qu'ils sont de nouveau à son sujet. Un troisième aspect rejoint le quinze ou vingt pour cent de parents pratiquement "coupés" de l'école. Leurs enfants comptent habituellement parmi ceux qui ont le plus de problèmes scolaires, ils représentent des cas types de reproduction d'une problématique scolaire pénible. Il faut tout de même distinguer ici deux groupes: les parents et les enfants engagés dans une tentative pour vaincre leur commune distance à l'école, et ceux qui paraissent en avoir pris leur parti. Le quatrième aspect, peut-être le principal, en est un plutôt hétérogène; il ne s'en rattache pas moins, largement, à ce qui précède. Cette facette du décalage entre famille et école renvoie au manque de connaissance

précise de la part des parents de ce qui se passe à l'école, à leur différence de langage et de préoccupations, à l'image pas tellement "positive" de l'enseignant(e), au "complexe de l'école" ressenti par un bon nombre d'entre eux pour lesquels l'écriture et le beau langage demeurent un peu des sortilèges, à ce fossé entre culture orale et culture écrite, à des divergences quant aux valeurs et à leur application, etc. S'ajoutent à cela des différences entre les familles elles-mêmes, de telle sorte que, quel que soit ce que l'école privilégie ou essaie d'être, elle déplaît toujours à plusieurs parents sous quelque côté. C'est dans ce contexte global que, même en milieu rural et soi-disant de proximité naturelle entre école et famille, vient la question de savoir s'il ne faut pas viser de quelque manière à enseigner aussi aux parents, et cette autre: est-ce qu'il faut au besoin enseigner contre les parents? Face à ces interrogations l'école actuelle est à la recherche de solutions mitoyennes. Entre autres elle commence à s'intéresser au potentiel présent ou éventuel de l'action en retour, "socialisante", des enfants auprès de leurs parents. S'il allait s'agir là d'une possible double rééquilibration majorante!

C- Deux mondes - Cette perspective que l'école et la famille constituent de fait deux mondes est habituellement rejetée de prime abord, tellement, entre autres sous la pression de l'idéologie, on voudrait qu'il en soit autrement. Mais dans l'explicitation des faits, l'affirmation première de proximité se trouve de plus en plus nuancée et c'est largement sur deux mondes ou deux réalités existentielles que s'ouvre finalement le récit. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, si l'on fait état d'un certain nombre de rencontres "positives" avec les parents, on n'en souligne pas moins que ces dialogues ne peuvent en être malgré tout que 'de surface'. Leur petit nombre relatif et leur courte durée ne permettent pratiquement pas d'aborder, encore moins d'approfondir, les questions fondamentales sur lesquelles école et famille devraient absolument s'entendre.

Dans ce contexte, le problème des valeurs équivaut assez, du moins pour l'enseignant(e), à celui de la quadrature du cercle. La situation est la suivante. Un grand nombre de familles se trouvent en cause en même temps que plusieurs éventails ou échelles de valeurs, et l'école s'en trouve le point de rencontre. S'y côtoient en effet des enfants jusque-là élevés avec des valeurs ou du moins un certain nombre de valeurs différentes. Mais surtout, chaque famille ou plus exactement chaque groupe de familles entend bien que l'école aille dans le sens des valeurs que lui-même privilégie. Il y a aussi en cause ce que l'on pourrait appeler les valeurs de l'école comme institution. L'enseignant(e) fait donc face au défi de répondre à toutes ces attentes disparates. Que lui reste-t-il d'autre, pour pouvoir fonctionner dans sa tâche spécifique, que de s'en remettre à ses propres valeurs, en essayant, tant bien que mal, de les faire un peu coïncider avec les valeurs perçues de l'école et de la famille. On voit ainsi que le pluralisme contemporain, et implicitement le "libéralisme" qui prévaut de plus en plus, et souvent chez les parents par le biais des enfants, trouvent leur écho à l'école. Simplement le défi des valeurs, monnaie de toujours pour l'école, y prend une figure ou une forme nouvelle, une ampleur inédite aussi. Il devient même en partie impossible à relever, autant pour l'institution et l'enseignant(e) que pour les enfants et les parents: sur ce point précis entre autres, de nouvelles règles de jeu, concertées, s'imposent. Car, s'il est un point qui commande tout et sur lequel une entente est fondamentale, c'est bien celui des valeurs; c'est un rond-point qui s'ouvre sur des chemins bien divers.

Au sein de ce réalisme, une note "discordante", paradoxalement optimiste, se fait entendre. Elle s'appuie sur une comparaison entre le passé et le présent, en mettant l'accent sur des changements intervenus dans la famille. Suivant ce point de vue, il y aurait davantage de concordance aujourd'hui. Les familles autrefois s'en remettaient presque entièrement remises à l'école pour les tâches d'éducation les plus difficiles, alors que maintenant les parents verraient mieux l'importance, d'une part de s'occuper eux-mêmes de l'école, d'autre part de continuer

l'éducation de l'enfant même s'il va à l'école. Cela tiendrait d'un côté au temps et aux capacités (scolaires) dont on dispose à présent, et, d'un autre côté, au nouveau type de relation pédagogique aussi bien scolaire que familiale: le passage du comportement d'autorité à celui dit d'amitié. On ne laisse évidemment pas d'être surpris d'entendre de pareilles déclarations au milieu des autres. Mais peut-être trouve-t-on leur vrai sens en les nuançant. Que les parents ou certains parents s'impliquent plus ouvertement ou de manière plus explicite et plus structurée dans l'école, cela va de soi, mais que l'oeuvre d'instruction et surtout d'éducation de l'école soit plus soutenue au foyer qu'auparavant, cela semble bien gros, surtout à l'heure où le rôle éducatif de l'école paraît, à bien des égards, lui-même plutôt mince. Quant à la relation pédagogique à tendance amicale, il faut bien voir que dans son meilleur sens elle n'est pas d'aujourd'hui, sans compter que ce que l'on se plaît présentement à appeler ainsi recouvre très visiblement - comme on s'en est d'ailleurs très bien exprimé - des aspects peu positifs au plan de l'éducation, notamment telles démissions - d'éducateurs et de parents - dont s'alarme encore le Ministère de l'éducation. Aussi on voit mal comment un tel changement peut ou pourrait avoir rapproché l'école de la famille... si ce n'est dans une possible commune démission. Ce qui paraît plus réaliste, c'est cet avancé, d'ailleurs général, suivant lequel par un dialogue suffisamment élaboré, ces incompréhensions, ces différentes conceptions, ces conflits mêmes entre école et famille pourraient être en partie surmontés, tout comme des valeurs comme celles d'autonomie, de sens des responsabilités et de participation plus facilement partagées, en même temps que réussi un certain élargissement de l'horizon au sein des familles.

Que l'école et la famille constituent en partie deux univers - mais deux univers réconciliables - cela ressort également lorsque l'on en vient à considérer le chemin éventuellement à parcourir en vue d'un rapprochement efficace; cela à la lumière de telles patientes récentes expériences de commune démarche. On note d'abord que sur le plan de la prise de conscience initiale nécessaire et sur ceux, consécutifs, des

options théoriques puis des engagements pratiques, les milieux familiaux ont du chemin à faire. De plus, ou plus explicitement, ce qui se passe est qu'en temps ordinaire ces derniers laissent plutôt aller les choses (scolaires) en se rassurant sous un parapluie de positions très officielles de l'école. Quant ils se trouvent sporadiquement réveillés par l'imminence ou même la présence de quelque grand danger, ils bataillent volontiers mais sans suffisamment de réflexion ni sans action intégrée ou large consciente problématique. Un autre point se rapporte aux "découvertes" faites en cours de route (dans l'essai de cheminement commun dont il a été fait état). Au long des réflexions et dans la perspective d'options et d'engagements, les parents se sont rendus compte que bien des choses qu'ils croyaient claires, en eux et pour l'école, ne l'étaient pas du tout. C'est dire que le processus de rapprochement entre ces deux univers doit aller de la réflexion à la compréhension, puis de celle-ci à l'identification d'une situation et de ses priorités ou "souhaitables". Viendront ensuite des options ou choix de "possibles", pour en arriver à des implications efficientes en vue de réalisations à base de communes stratégies et finalités.

Enfin il n'est pas jusqu'à cette amorce de démarche de collaboration et de mutuel soutien qui ne laisse persister l'image de deux mondes, en invitant, et pour cause, à une ouverture plus grande de la part de l'école, à un engagement plus grand de la part de la famille. C'est que cette dernière, comme il est apparu à l'expérience, s'engage plus facilement et plus volontiers au plan général. Sur des points précis elle va plutôt avoir tendance à se retirer. De plus il y a cet apparent paradoxe que les parents s'impliquent à la condition qu'ils ne se sentent pas "utilisés", mais en même temps ils perçoivent difficilement qu'ils puissent être des ressources vraiment importantes. Ils se trouvent peut-être alors simplement réalistes. Ils indiquent peut-être, ce faisant, un point névralgique de la relation école-parents: que d'une part l'on dépasse la fiction ou la réduction (actuelles) de l'implication des parents, mais, d'autre part, que ce soit dans une vue objective des potentiels respectifs, de leurs limites et de leur spécificité. Il

ne faudrait tout de même pas que la valorisation et la prise en compte des moyens, même s'il s'agit de l'implication des parents, l'emportent sur la fin, soit l'éducation de l'enfant et son bien futur.

D- La participation des parents - Dans le cours des entrevues cette participation est envisagée surtout sous trois aspects: le phénomène des rencontres (auquel nous avons déjà touché brièvement), le type de relation aux parents qui s'ensuit, et l'engagement ou implication des parents dans un tel contexte.

Les rencontres officielles, ou apparentes, c'est-à-dire possiblement "vides" (comme des journées ou des paroles vides), ont lieu régulièrement: soit qu'elles fassent partie d'une cédule générale, soit qu'elles aient lieu sous l'égide de divers comités et se trouvent alors consacrées surtout à de l'information, ou bien encore qu'elles naissent d'événements un peu fortuits, assistance à des cours, accompagnement lors d'excursions, etc. Mais là-dedans, la question de la communication réelle entre famille et école reste pour le moment posée; il s'agit à ce sujet de bien autre chose que de ces "formalités". De fait, même si les contacts avec les parents se trouvent finalement assez nombreux, il y a en réalité fort peu de rencontres réelles et valables, de rencontres "d'investissement", et même d'occasions de telles rencontres.

Ce qui est sous-jacent et primordial en tout cela, c'est évidemment la nature de la communication, seulement légère ou en profondeur, et en conséquence, plus ou moins efficiente suivant le cas. À ce chapitre force est de se rendre compte qu'il y a encore fort peu de rencontres valables entre les deux agents d'éducation en cause, et que, partant, la concertation n'y est qu'implicite, risquée et aléatoire. Il y a sûrement de part et d'autre des amorces de rapprochement ou d'instauration de co-action entre famille et école, mais ces démarches se butent, entre autres, à une difficulté de taille. Au point de départ, en effet, les parents nourrissent certaines attentes par rapport à l'école, mais peu à

peu ils s'aperçoivent d'une partielle non-convenance entre leurs espoirs et la réalité, entre le passé connu et valorisé et le présent, nouveau à l'école comme ailleurs. Bien plus, cela les amène, pour une bonne part, à mettre en cause leur perception, leur perspective, leur problématique de l'éducation et singulièrement de l'éducation scolaire. Il s'agit là d'une frustration, d'un déséquilibre (puisse-t-il à la longue s'avérer piagétien ou dynamique), d'une distance à franchir aussi, distance préalable à tout rapprochement ou à toute démarche efficiente au regard de l'école. Autrement, pas de compréhension, pas de communication, pas de "rencontre" réelles.

Du côté de l'école, tout se trouve exprimé lorsque l'on dit: "Oui, il y a de nombreuses rencontres, mais..." Ce "mais" renvoie particulièrement à deux choses: la mise en cause, presque égale, de tous les participants ou éventuels participants à ces rencontres, et ce fait qu'il ressort très évidemment à ce sujet que les parents demeurent, en grande partie et largement, une question pour l'école. C'est dire que tous les participants ont passablement d'amélioration à apporter quant à leur contribution à ces relations. D'abord pour ce qui est des intervenants scolaires, ils devraient s'appliquer à établir et à maintenir un dialogue réel avec les parents depuis les premiers débuts, car c'est la base d'une ouverture réciproque, du démantèlement des préjugés, d'une action concertée efficace. Quant aux parents, ils se dérobent très clairement à de telles vraies rencontres, conscients que ce serait probablement là l'occasion de se faire dire des choses, et par la suite d'être presque automatiquement pris dans un réseau d'obligations. En somme c'est l'occasion de se rendre compte à propos de ces contacts que, de façon générale, l'école se pose tellement de questions au sujet des parents, de leur perception d'elle et de ses activités, etc., qu'elle ne sait absolument pas finalement quels pourraient être les meilleurs moyens d'action à retenir pour leur faire - moyennant qu'ils le veulent comme groupe - une juste place dans l'institution scolaire.

Dans cette conjoncture, le milieu lui-même, plutôt circonscrit et communautaire, peut aussi bien faciliter les rapprochements qu'être l'occasion d'un leurre. C'est qu'il donne lieu, bon gré mal gré, à de fréquentes rencontres officieuses entre parents d'élèves et éducateurs scolaires, dans le va-et-vient de chaque jour, les activités sociales et sportives, etc. Il s'agit d'un contact pour ainsi dire continuel et favorable aux échanges. Ce sont là des rencontres qui peuvent sans doute être d'une certaine utilité. Elles se mariaient bien à l'ancienne problématique sociale principalement en ce qui concernait les rapports famille-école, mais peuvent-elles être autre chose que des pis-aller ou des éléments d'appoint dans l'intime collaboration pressentie comme nécessaire pour demain?

Ces rencontres revêtent évidemment tant d'importance en raison de la relation aux parents, qu'elles peuvent inaugurer, nourrir et développer? Même simplement en perspective, cette relation se présente déjà sous deux aspects. L'un, "positif", renvoie à l'espoir qu'une implication plus grande et plus ajustée des parents pourrait être bénéfique à l'école à plusieurs points de vue (apprentissage, discipline, formation, épanouissement, partage du poids de l'éducation, etc.); l'autre, plutôt négatif, se rapporte à la difficulté de vivre une telle collaboration: défense de ses droits propres pour chacune des parties, méfiance et surveillance réciproques, recherche de prédominance, etc.

Un élément important qui intervient alors, et de plus en plus, pour caractériser cette relation, est le "droit" des parents à l'égard de l'école, droit dont on essaie par tous les moyens de les convaincre de même que de ce qui pourrait, légalement donc, en découler. Cela donne lieu à deux courants: celui des relations avec les parents qui comprennent ce droit de façon erronée ou abusive, celui des relations avec les parents qui s'apprêtent à user de ce droit avec beaucoup de prudence et un esprit très lucide concernant leur nécessaire vraie "collaboration". Dans le premier cas, la relation parents-enseignants est faussée par cette interprétation "restrictive" de ce droit parental, il y devient

uniquement une raison de chercher les défauts et les lacunes de l'école. Dans le second cas, c'est un climat de mutuelle confiance et la prise de conscience de la nécessité d'un appui réciproque qui inspirent les rapports entre les deux catégories d'éducateurs en cause.

Cela conduit plus précisément à définir au moins quatre types de relation entre la famille et l'école. Le premier, qui se présente comme l'une des extrémités d'un continuum, comprend des contacts assez suivis, plutôt amicaux et orientés vers une recherche d'aide à l'enfant à tous points de vue. À l'autre extrémité du continuum, on trouve une absence de contact entre l'école et les parents. Ils n'en ont aucune connaissance, et pas le moindre désir manifesté de participer à son action, ni même de s'en informer. Entre ces deux types, se place, comme un moyen terme, une relation que l'on pourrait appeler "normale", dans ce sens qu'elle est le lot de la moyenne des parents. Elle comprend un certain désir de participation de la part des parents tout comme une intention manifeste, quoique relativement vague, commune aux deux parties et fruit de la concertation, d'aider l'enfant sur tous les plans. En sont absentes aussi bien les condamnations à outrance que les louanges excessives et inconditionnelles. Enfin se rencontre aussi, hélas, un autre type de relation que l'on nommerait avec quelque raison négative. Elle se caractérise en effet par une critique permanente et inconsidérée de l'école; elle paraît bien être le fait de personnes qui font profession de tout critiquer sauf elles-mêmes.

Mais il faut remarquer, comme un courant qui s'essaie à traverser et à bonifier ces divers types de relation, un processus récemment annoncé de transformation et d'amélioration de la relation entre l'école et la famille. Cet essai consiste, dans un premier temps à entrer en contact de façon particulière et "gratuite" avec les parents de chaque élève, de manière à ce que, dans un deuxième temps, ceux-ci puissent à leur tour et au moindre besoin communiquer facilement avec l'enseignant, soit par téléphone, par lettre, par une visite, soit au hasard des rencontres, à l'occasion de l'une ou l'autre réunion, etc. Déjà cet effort

de "mutation" de la relation école-parents et vice versa a donné des fruits. L'un deux est l'instauration d'une autre démarche, complémentaire, axée sur "le triangle enseignant-parent-enfant, triangle fragile et si souvent perturbé" (Th. Gordon, 1979, 1) et qui précisément vise à mettre les trois parties en présence, pour prévenir, pour guérir, pour assurer une collaboration fructueuse.

Cette activation des rapports avec les parents ne laisse cependant pas de mettre à jour, ou peut-être même de provoquer certaines demandes ou au moins attentes un peu surprenantes et vraisemblablement extravagantes de la part de la famille. Elles paraissent comme une "décharge" de cette dernière sur l'école, un certain abandon de ses responsabilités à celle-ci. Cela prend la forme d'une grande demande à l'école, d'un grand encouragement verbal et de l'assurance d'un support moral à son travail, mais sans aucune implication personnelle valable et efficiente.

Un autre fait à remarquer est la possible relation un peu spéciale de l'école dite dirigeante (en regard de l'école "enseignante") avec les parents, pour diverses raisons et avec différents effets. Il s'agit d'une certaine distance, occasionnelle ou systématique, maintenue entre la direction de l'école et les familles. Cela principalement afin de ne pas être entravé, en certaines circonstances, par des rapports trop familiers. Lorsque la nécessité de se rencontrer se présente, le contact n'en est cependant pas moins facile, et pas moins fructueux, la direction se trouvant libre et les parents de ce fait lui reconnaissant au départ une volonté d'impartialité et un désir d'en arriver, dans les circonstances, à la meilleure solution possible. Par contre, en temps ordinaire, cette attitude prudente peut amener les parents à ne pas s'adresser spontanément à la direction.

En corollaire de ce qui précède immédiatement, il faut bien souligner aussi deux caractéristiques des milieux en cause - qui, par ailleurs, ne leur sont sans doute pas personnelles. L'école, pour un certain nombre de famille, s'y situe toujours dans une soi-disant hiérar-

chie, sociale ou administrative, et notamment la direction de l'école. Aussi le vieux complexe d'hésitation et de malaise à l'égard de la hiérarchie ne se trouve-t-il pas absent du paysage. Il s'agit par ailleurs, comme c'est le cas pour beaucoup d'autres communautés rurales (mais aussi urbaines!), de milieux relativement fermés et, en conséquence, plus ou moins volcaniques. Les faits y sont facilement exagérés, les intentions encore plus, les interprétations souvent hâtives, etc.; ce qui ne facilite pas toujours l'action de l'école et encore moins le dosage de son ouverture et de ses relations.

Il ressort donc assez de tout cela que la relation entre parents et éducateurs scolaires - cela est très apparent dans les divers comités - est largement dominée par un sentiment de crainte réciproque. Sous l'influence de l'évolution sociale actuelle et avec l'arrivée dans les milieux de personnes de l'extérieur (surtout chez les parents mais aussi au sein du personnel scolaire), la situation a commencé à se modifier en donnant lieu soit à un dialogue bénéfique soit à de plus ou moins heureux affrontements.

Un peu comme la rivière est destinée au fleuve et celui-ci à la mer, de même ces relations issues des rencontres visent-elles, pour une bonne part, à l'engagement ou à l'implantation scolaire des parents.

Il y a, sur ce sujet aussi, une certaine vision (minoritaire) très optimiste de la situation. La comparaison entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui y est également reprise pour avancer que pour les nouvelles générations l'école est l'affaire des deux parents. Ils s'en occupent tous les deux, la connaissent très bien, et leur commune implication à son sujet se situe dans un comportement généralisé de large participation paroissiale. Dans quel esprit ces nouveaux parents s'impliquent-ils ainsi tellement dans la chose scolaire? Voici. Ils conçoivent l'école comme un besoin pour l'enfant, une étape nécessaire de sa vie, une réponse adéquate à sa grande recherche personnelle d'instruc-

tion et d'éducation, etc.; seulement quelques-uns (et encore) la considéreraient sous l'angle d'une préparation au marché du travail.

Cela paraît un peu un portrait idyllique des attitudes parentales à l'égard de l'école. Cette belle implication est-elle si grande; celle d'hier était-elle si faible? Qu'en est-il de cette grande participation paroissiale dont l'intérêt pour l'école ne serait qu'une composante? Au plan de la conception de l'école, de nouveau l'idéologie - toujours craintive par rapport au vrai réel - l'emporte-t-elle pour insister sur une réalité qui précisément existerait peu?

Une autre vision des choses, majoritaire celle-là, vient de fait apporter bien des nuances dans ce tableau.

Elle s'attarde d'abord au peu d'empressement des familles à s'engager auprès de l'école, et elle s'interroge sur les raisons d'un tel comportement. Une chose en effet retient particulièrement l'attention dans cette problématique de la relation entre l'école et les parents, c'est, en très gros, le peu d'"enthousiasme" que ceux-ci mettent à répondre aux invitations à collaborer, à s'engager dans une action éducative commune et concertée. Ainsi, lors de rencontres patiemment organisées, souvent très peu de parents, un sixième d'entre eux par exemple, s'y retrouvent. La question de la raison d'une telle "réserve" reste assurément entière, mais on peut quand même en déceler quelques éléments de réponse, au moins sous forme interrogative. Se peut-il que les parents voient l'éducation scolaire comme un chemin sans difficultés, eux qui ont affaire aux mêmes jeunes en cause, à la maison? Cela est un peu difficile à concevoir; à moins que l'on ait pratiquement décidé de ne rien voir, ni à l'école ni au foyer. Serait-ce de l'indifférence à l'égard de l'école comme à quelque chose qu'il leur faut subir mais qui ne les concerne pas tellement? Ou bien encore est-on complètement étranger à l'école, au "mystère" de l'école? En intimiderait-elle certains à ce point? Certains parents s'en tiendraient-ils seulement à ce minimum confus, à savoir que l'enfant "passe" son année, sans plus? Ou bien retrouve-t-on

ici, au plan des parents, à peu près le même problème culturel identifié plus tôt chez les élèves: l'effort demandé est trop grand; c'est scolaire, c'est intellectuel, donc c'est fatigant. Le milieu rejetterait-il largement, comme bien d'autres, toutes les choses de cet ordre... au profit de ce qui ne demande qu'à être passif ou tout au plus ludique?

Cette vision, vraisemblablement plus réaliste, de l'implication des parents insiste aussi sur ce fait que les parents vraiment intéressés et engagés ne forment qu'un modeste noyau et ne représentent environ qu'un cinquième des familles concernées. Si l'on s'en tient, par exemple, aux réunions générales on constate qu'un autre cinquième se manifeste aussi, occasionnellement. Pour ce qui est du climat qui règne en tout cela, on pourrait dire que c'en est un de confiance, au moins en apparence, mais on ne saurait affirmer qu'il existe réellement de ce simple fait que tout le monde semble content. Sur cette base, les parents se répartissent à peu près de la façon suivante, en fonction de leur implication: un noyau d'assidus, soit 20% des parents; ceux qui font simplement confiance, environ 40%; ceux qui ne sont pratiquement jamais disponibles, 20%; ceux qui pensent que de toute manière leur action ou intervention ne donnerait rien, 20%. Quant à l'engagement ou à l'implication des familles (20%) qui constituent ce que nous avons appelé le noyau, il faut bien voir que ce n'est une sinécure pour personne. En effet la concertation de l'école avec ces parents vise à la réflexion, de même qu'à la discussion et à la considération de problèmes de fond. Cela requiert beaucoup de temps de la part des intéressés et implique des difficultés, des frustrations, et des résultats longs à venir. Cette application en somme à une amorce de projet éducatif ne pourrait se situer dans un autre contexte; c'est un parcours très exigeant.

E- Les parents à l'école! - Ce qui précède laisse suffisamment entendre qu'il y a du sable dans les rouages et qu'il y a place à bien des ajustements dans le commun cheminement scolaire obligé de la famille et de l'école. À cet égard une solution audacieuse, complémentaire de bien

d'autres, commence à voir le jour: c'est en quelque sorte de mettre aussi les parents à l'école. Trois dimensions de cette perspective surtout ont été abordées.

La première est celle du recours à l'enfant. On pourrait amorcer une issue à l'impasse de la nécessité de transformation de la famille, dont on a tendance à se désespérer, en mettant à profit le potentiel et le dynamisme - dans les circonstances, naturels - de l'élève. Ce serait du même coup tenir compte d'un fait sociologique important qui commence à s'affirmer et que d'ailleurs des parents interviewés au cours de cette recherche retrouvent dans leur vécu familial. Il s'agit, comme par ailleurs s'en exprime si bien Yvan Leroux (1983, 90), de "la réciprocité de l'action socialisatrice de l'enfant auprès de ses parents" qui peut faire un contrepoids aussi bien positif que négatif à la propre action socialisatrice des parents à son endroit. Il semble bien que jusqu'ici l'importance de cette influence ait été masquée, et sa prise en compte délaissée, dans une attention plutôt directionnelle ou univoque à la relation parents-enfants. Cette influence a aussi été écartée, au plan de la recherche, en raison de sa subtilité et de la complexité de son traitement. Il n'en reste pas moins qu'il y a là une source importante de rapprochement entre l'école et la famille, de changement ou d'évolution "développementale" de celle-ci, pour la rendre plus apte à accueillir l'offre intellectuelle et culturelle de l'école. Ce faisant, en plus, l'école se prémunirait contre un certain danger, bien souligné dans le cours des entrevues; c'est celui d'exploiter indûment un certain complexe d'infériorité de plusieurs familles dont la situation défavorable au plan scolaire en général les rend peu exigeantes envers l'école en en faisant, pour cette dernière, des sujets éventuellement faciles à berner.

Ce qui est en cause ici - c'est la seconde dimension touchée - et par conséquent ce qu'il s'agirait de contrer, ressemble assez, de la part de la famille, soit à une inconscience chronique du fait scolaire, soit à un enracinement culturel têtu et néfaste. Quoiqu'il en soit,

l'une et l'autre dispositions seraient susceptibles d'être au moins améliorées sous l'effet d'une intervention suivie de l'école, quelles qu'en soient les modalités: mise à profit de l'influence de l'élève, sessions spécialisées d'information ou de formation, etc. Déjà, en effet, à la suite de telles réunions avec quelques parents, la plupart d'entre eux se sont trouvés soit ouverts à d'autres dimensions de l'école que celles, relativement simples, auxquelles ils avaient l'habitude de s'arrêter, soit proprement mis en cause et désireux de réviser leurs positions, de s'améliorer et de prendre davantage de responsabilités dans cette nouvelle problématique de l'école qui leur était pour ainsi dire révélée. De là il n'y a qu'un pas - et ces éducateurs et éducatrices le font - à croire que si l'ensemble des parents permettaient à l'école de jouer un tel rôle didactique et pédagogique auprès d'eux, ils deviendraient de plus en plus conscients des multiples visages de l'école, de mille réalités qui les y concernent, les interrogent, et sollicitent leur engagement, ne serait-ce qu'au plan de la compréhension et de leur action domestique - toujours scolaire par quelque côté.

Vient en troisième lieu ce fait que des parents ont fait part à l'école de réflexions autonomes qui vont dans le sens de ce qui précède. Ils nourrissent une certaine envie par rapport à tout ce que l'école met à présent à la disposition des élèves, donc de leurs enfants. Ils comprennent mieux la problématique d'ensemble de l'école et réalisent que de mille manières leurs interventions les mieux intentionnées risquent souvent de nuire au travail qu'elle a entrepris. Dans ce contexte ils en viennent à s'inquiéter surtout d'eux-mêmes et à s'interroger sur la manière de cheminer dans une concordance au moins minimale avec l'école. Bien plus, ces parents se surprennent que tant de cours leur soient offerts à droite et à gauche mais aucun concernant spécifiquement ce dont ils ont le plus besoin pour bien remplir, et bien partager avec l'école, leur tâche essentielle d'éducateurs.

F- Différences chez les parents - Ce qui précède laisse déjà voir que, à plusieurs points de vue, les parents ne forment pas un seul groupe homogène. Par rapport à leur attitude générale envers l'école, ils se répartissent - au moins de manière opératoire - en trois catégories, suivant qu'ils sont ou paraissent, surtout étrangers, traditionalistes ou "modernes".

Dans la première catégorie se situent ceux qui, par la force des choses ou pour une raison ou une autre, se trouvent plus ou moins coupés de l'école. Pour certaines de ces familles l'école paraît bien une entité très différente d'elles à tous égards, et c'est un sentiment de méfiance envers elle qui y prédomine. Chez d'autres il s'agit surtout d'une certaine "réserve" par rapport à l'école, et qui semble tenir à deux choses principalement: un enjeu de valeurs au point de départ; des visées éducatives différentes, à l'horizon. Prend aussi place ici un troisième groupe dit des irrécupérables. Ceux que l'on ne voit pratiquement jamais, et qui laissent croire qu'ils n'ont malheureusement ni le langage ni les possibilités intellectuelles minimales pour que le type d'intervention proprement scolaire puisse les rejoindre. Ils demeurent une grande question pour l'école et font partie pour elle d'un certain tiers monde plutôt désespérant...

La catégorie des traditionalistes regroupe les familles pour lesquelles la conformité au passé est la règle principale en tout, de telle sorte que, par exemple, il faut, au nom de la tradition, éteindre toutes les initiatives un peu trop flamboyantes, indépendamment qu'elles soient prometteuses ou non. Il y a cependant un paradoxe chez ces parents en cause. Ils veulent l'école traditionnelle dans son comportement, parce qu'ils ne peuvent la concevoir autrement, mais en même temps nouvelle en ce qu'elle devrait apporter à leurs enfants ce qu'elle ne leur a pas ou pas assez apporté à eux-mêmes. Ces contradictions sont inconscientes chez ces parents; ce qui leur manque, et qu'ils peuvent fort bien rechercher, est une articulation de tous leurs éléments de pensée et de perception concernant l'école.

Parmi les parents dits "modernes", et c'est sur ceux-là que l'on a le plus insisté, on range ceux, généralement plutôt jeunes, qui veulent très évidemment être au courant de toute la problématique et de toute la dynamique de l'école et qui même, quelque curiosité personnelle aidant, en réclame plus que ce qu'elle est présentement en mesure ou "en désir" de leur donner. Il s'agit de parents dont le niveau d'instruction est dans l'ensemble relativement élevé, ce qui les rapproche sans doute de l'école actuelle. Leur intérêt apparent est plus grand que celui manifesté par les parents des autres catégories. Il s'ensuit naturellement des conséquences et pour les enfants et pour les enseignants. Du côté de l'enfant, ce phénomène, qui a toutes les chances d'être positif si le réel dépasse ou au moins égale l'apparence, est encore trop récent pour que les effets s'en manifestent beaucoup et puissent être évalués et même perçus de façon distincte. Du côté des enseignants, il y a déjà des répercussions, positives et négatives. Au plan positif, les enseignants se trouvent ainsi soumis à une forte demande (de performance, d'ouverture, de structuration, de cohérence, etc.) ou à une sorte de perturbation, éventuellement source de rééquilibration majorante; en même temps qu'ils reconnaissent une implication efficace des parents dans la chose scolaire, reçoivent l'expression de la "visée" de l'école de ces derniers, et sont conscients de leurs efforts de compréhension en vue d'une meilleure entente éducative. Au plan plutôt négatif, ces mêmes enseignants se retrouvent, pour le moment, un peu heurtés par l'abondance de ces demandes et même de ces exigences inédites. Ils se sentent aussi surveillés et croient même déceler çà et là quelque apparent secret désir de les prendre en défaut. Il y a également, issues de cette nouvelle proximité de la famille et de l'école, quelques remarques désobligeantes de la part de parents, et surtout, pour quelques-uns, une implication scolaire un peu malencontreuse, qui tendrait à laisser finalement peu de place à l'enseignant!

Un peu dans cette veine et par rapport précisément au "ton" qu'ils adoptent envers l'école, les parents sont aussi classés en conciliateurs et revendicateurs. Les premiers sont en quête de compréhension et peut-

êtr à plus ou moins court terme de collaboration explicite. Ils ont conscience que l'école et la société sont en période de changement et que l'une et l'autre deviennent pluralistes. En conséquence point d'exigences absolues chez eux, mais plutôt une disposition à considérer le côté relatif de bien des aménagements scolaires. Aussi vont-ils facilement comprendre sinon souhaiter que l'école, dans cette présente conjoncture, s'en tienne de préférence à des règles générales à appliquer, en délaissant un peu les directives très strictes; en somme passablement de latitude mais dans un cadre défini tout de même. À l'opposé se rencontrent les parents dits revendicateurs. Leurs demandes à l'égard de l'école sont excessives, au double point de vue de la discipline et de la formation surtout; elles se situent au-delà des possibilités de l'institution scolaire et même des plus exigeantes réalisations familiales. Parallèlement, et en conséquence, on les voit se dégager facilement de leurs responsabilités sur l'école. Ils s'attendent volontiers à ce que celle-ci, dans un domaine avant tout de compétence familiale (celui de l'éducation proprement dite), puisse obtenir de l'enfant ou réaliser chez lui un comportement idéal à la production duquel on s'est vainement essayé à la maison.

G- L'école, problème pour les parents - Avant de clore ce chapitre centré sur ce fait que les parents constituent ou paraissent largement constituer un problème pour l'école, il faut bien considérer aussi qu'un autre fait, le pendant du premier, pointe dans ces entrevues. C'est celui de l'école elle-même source de difficultés ou au moins d'interrogations pour les parents; et plusieurs enseignants en sont bien conscients.

Des réflexions sur la vision que les parents ont de l'école sont un premier biais pour aborder ce thème. Deux ordres de préoccupations y trouvent leur écho; l'un concernant les actuelles transformations de l'école, l'autre son langage. Les parents voient l'école comme un milieu qui se transforme. Ils ne croient pas beaucoup à la possibilité

(ou à la double possibilité: du côté de l'école et du leur propre) d'une intervention valable de leur part dans cette transformation. Par ailleurs, même s'ils se réjouissent, du moins occasionnellement, de ces changements en cours, ils n'en sont pas moins passablement inquiets. Qu'en sera-t-il, par exemple, des lendemains de ces apparentes "heureuses expériences"? Qui peut leur assurer la continuité de cette nouvelle pédagogie, et sa rentabilité à moyen terme? De même si les parents souhaitent une certaine adaptation évolutive de l'école, ils ne se préoccupent pas moins que celle-ci se fasse dans l'ordre: du renouveau, pour s'ajuster à la société contemporaine, mais dans le maintien d'une discipline raisonnable et sous l'égide d'une autorité. Quant au langage de l'école ou de la nouvelle école, aux parents, il paraît bien hermétique. Cela n'a pas été sans contribuer à faire avorter plusieurs initiatives. Ainsi, bon nombre de parents, désireux de prendre davantage contact avec l'institution scolaire, se sont-ils trouvés quelque peu rebutés dès l'abord. Devant le style de langage utilisé et la mise en vedette de beaucoup de connaissances et d'expériences, ils se sont sentis plutôt perdus et dévalorisés. Encore qu'il faille remarquer à ce propos que le langage des enseignants proprement dits est plus près de celui de la famille que ne l'est le discours de l'école officielle; cette dernière ne laissant pas de donner l'impression, et pour cause, de parler un peu toute seule et de tourner sur elle-même.

Cette école problème pour les parents se profile aussi dans les propos tenus au sujet de certains cours "nouveaux". Les parents les boudent un peu, en ce qui concerne autant leur contenu et leur évaluation, que leurs titulaires et les possibles contacts avec ceux-ci. Il y aurait là un problème de communication et, plus largement, d'incompréhension de toute l'école avec, en conséquence, des perspectives différentes entre école et famille, des attentes disproportionnées et, en somme, assez le contraire d'un projet éducatif commun. L'espoir est vu dans la rencontre de toutes ces perceptions inquiètes et dans leur expression au sein d'un long dialogue entre éducateurs et parents.

CHAPITRE 2

L'ÉLÈVE CET INCONNU

Ce que chapeaute ce titre c'est l'essentiel des considérations faites au sujet de la place actuelle réservée à l'élève dans l'école. D'entrée de jeu il est rappelé que c'est l'école qui est faite pour les enfants et non le contraire. Ce qui veut dire qu'elle doit s'adapter le plus possible à eux, de la manière suivante: en les regardant, en les comprenant et en allant les chercher là où ils sont; et cela au triple point de vue des centres d'intérêt, des matières, et des références à l'environnement. Nous répartirons ces propos en deux parties, l'une concernant quelques-unes des principales erreurs commises présentement, l'autre traitant des moyens, souvent déjà en application, d'améliorer la situation.

A- Erreurs - L'un des points les plus soulevés à ce chapitre est le fait que l'élève soit toujours, et de façon tenace, affublé de sa famille. On ne lui prête une personnalité, largement, pour ainsi dire, que par procuration: il n'est pas tellement, ou d'abord, ce qu'il est, il est ce que sont les siens ou même ce que l'on croit qu'ils sont. C'est, dans le contexte actuel, de la part de l'école, un renvoi, plus ou moins conscient et plus ou moins désespéré aussi, aux caractéristiques familiales perçues, en ce qui a trait aux possibilités scolaires ou de cheminement culturel de l'enfant. Cela sans trop d'égards et encore moins de recherche par rapport à ce que tel élève est et peut réellement, indépendamment du milieu familial où il s'est trouvé jusque-là culturellement emprisonné. On y est bien loin de mettre l'accent sur sa personne, sur son potentiel propre et sa possible majoration (piagétien-

ne) dans l'équilibration pourvu qu'on le mette au défi régulièrement et progressivement en lui assurant le support nécessaire. Au contraire, idéellement et pratiquement, l'école affuble l'enfant de sa famille, tout comme elle fait peser lourd sur lui ses premières difficultés dans le cheminement scolaire nouveau pour lui. Sur ces deux critères, elle le juge rapidement, et pratiquement une fois pour toutes, et le sort en est jeté. Historiquement pourtant, du moins à certains moments (comme, par exemple, le souligne Avanzini dans sa belle Histoire de la pédagogie), l'école comptait précisément dans sa mission de suppléer la famille et même, le cas échéant, de contrer ses effets culturels et moraux. Que souhaiter alors, sinon que les trois paramètres en cause dans la détermination scolaire et culturelle de l'enfant revêtent une normale partielle indépendance dans un proche avenir: l'enclos culturel de la famille étant (comme c'est souvent le souhait de cette dernière d'ailleurs) au besoin brisé; l'enfant se voyant de façon efficiente reconnaître le droit d'être vraiment lui-même et ayant la chance de se manifester; l'école choisissant une belle et difficile relative indépendance qui lui permette d'être une ouverture et même, à l'occasion, une libération culturelle; est-elle là pour autre chose?

Ce que l'on déplore aussi c'est que l'on commence à peine à travailler de manière valable, avec l'élève, sur le plan de la réflexion plutôt que sur celui d'une certaine automatisation, en lui donnant encore très peu la possibilité de généraliser plutôt que de simplement mémoriser. Dans un tel contexte, l'enfant-élève se situe, ou mieux est situé dans un courant qui l'entraîne, avec une instruction de style remplissage et une dose minimale d'éducation, et sans même qu'il prenne vraiment conscience de lui-même, de sa propre existence, et de la problématique de celle-ci. Il n'y intervient pratiquement pas de lui-même et n'a que fort peu d'occasions et encore moins d'obligations de réfléchir à cela. [On paraît bien rejoindre ici telle "pédagogie de l'apprentissage... presque toujours anti-éducative", dans le sens suivant. C'est que privée d'élargissement et d'enrichissement, au lieu d'être ef-

ficiente comme "provision" de départ, elle conduit facilement à une sorte d'enfermement. (Cf. J. Ardoino, 1980, 28-29)].

Ce point en rejoint tout à fait un autre que l'on fait ressortir en essayant de caractériser le fonctionnement de l'école. On y voit deux faits dominants dont l'un est une illusion de bonheur et l'autre, précisément, une absence pratique de l'enfant-élève. C'est-à-dire que le climat est le suivant. L'ensemble du personnel scolaire entreprend diverses activités nouvelles avec au moins un désir de faire mieux, d'aller plus loin, mais en cela l'élève demeure assez comme un objet sur lequel on se propose d'agir. Il tient très peu de place et il subit surtout. Ce qu'on lui demande en somme est de faire preuve d'"intelligence scolaire" plutôt que d'être de plus en plus capable de prendre des décisions et de les exécuter. On se trouve évidemment assez loin de l'éducation, pratique de la liberté, proposée par Paulo Freire, qui en soulignait ainsi l'essence même.

Un autre aspect de la situation de l'élève sur lequel on insiste beaucoup est qu'il se trouve passablement sacrifié, dans la conjoncture actuelle. L'école, comme la famille, est en réflexion et en improvisation et, comme elle aussi, de manière assez aléatoire et craintive; elle change d'année en année, et de plus, se trouve "intérieurement" pluraliste ou "plurielle". Aussi la question vient à savoir comment l'enfant-élève peut se tirer d'affaire en tout cela? Il faut bien réaliser alors qu'il devient grandement victime de ces circonstances et qu'il n'y trouve son bien ou quelque bien que grâce à sa particulière capacité d'adaptation. On peut assurément se consoler en pensant que sa formation est, par exemple suivant Piaget, précisément liée au fait de relever de continuels défis. Il n'en reste pas moins une grande inquiétude devant cette relative incohérence et ces choix forcément arbitraires de l'école (et de la famille). C'est que l'on pénalise vraisemblablement ainsi grandement l'enfant, en restreignant ses potentialités ou, au moins, sa possibilité de les exprimer et de les réaliser. Dans toutes ces improvisations ou mieux cette improvisation générale, personne, en

effet, ne sait très bien ce qui est bon pour l'enfant, ni non plus, et c'est encore plus grave, si ce pourquoi l'on opte aujourd'hui lui sera salutaire ou nuisible, profondément, à long terme.

L'urgence de redonner une vraie importance à l'enfant à l'école - tout comme celle d'un vrai projet éducatif d'ailleurs - tient à un certain climat de fausseté, certainement néfaste, dans lequel se trouvent cachées bien des difficultés de l'élève, et partant, d'autant diminuées leurs chances de solution. Il s'agit de problèmes, ignorés, camouflés ou même entretenus par l'un ou l'autre ou plusieurs des intervenants scolaires. Du côté des élèves, sous le poids de certaines données du contexte scolaire, ou bien ils ne réalisent pas nombre de leurs difficultés, ou bien ils ne veulent pas en parler ou encore ils s'appliquent à les dissimuler. Du côté des enseignants bien des problèmes ne sont pas perçus, ou encore trop facilement évacués faute de les bien saisir. Quant aux parents, plusieurs ont une perception bien optimiste du cheminement scolaire de leur enfant alors que l'on sait ceux-ci aux prises avec des problèmes sur tous les plans. D'où la nécessité d'une grande concertation permanente et structurée de tous ces intervenants, pour des actions adéquates et suivies d'aide aux élèves dans leurs différents embarras, où ceux-ci s'efforcent visiblement d'oublier ou de ne pas voir la réalité, en désespoir de cause.

Un autre endroit et une autre raison pour, en quelque sorte, réintroduire l'enfant à l'école, ce sont les nombreux changements scolaires que tout le monde prépare, sauf l'élève, depuis le ministère jusqu'au plus humble enseignant. Dans ces projets il faut bien le dire, si étonnant que cela puisse sembler, l'enfant demeure une question et un problème. Il y a en effet une grande distance, en termes d'absences de contact, entre ceux qui préparent ces beaux plans de renouveau et les élèves pour lesquels on prétend travailler. Aussi, toutes les interventions que l'on fait en leur nom, faudrait-il vérifier si elles s'accordent avec eux. Le seul cas que l'on a fait d'eux est de leur offrir, à certains endroits, un comité spécifique complémentaire qui contribue à

l'élaboration d'un canevas de travail pour l'école, encore que cela n'a encore donné aucun résultat et peut sembler une ouverture plutôt symbolique.

La perception qu'a l'école et l'utilisation qu'elle fait des acquis de vacances a servi d'exemple à l'une des personnes interviewées pour résumer ce problème fondamental de l'école: ce danger, même dans les meilleures dispositions, en quelque sorte de passer facilement en dehors ou à côté de l'élève, de ne pas le "traverser", de ne pas le saisir, de s'en faire un étranger à force de ne se préoccuper finalement que d'elle-même. Ce que les jeunes ont pu consolider pendant ce temps de congé n'est pas toujours valable pour l'école, et l'évaluation scolaire de cette période ne se fait qu'en fonction de l'acquisition ou de la rétention de certaines notions scolaires. Ce faisant l'on ne tient compte que d'un aspect de la réalité, et peut-être pas le plus essentiel, au plan des retombées développementales de ces vacances pour les écoliers en cause.

B- Améliorations - L'école n'est pas toutefois sans prendre conscience graduellement de cette relative méconnaissance de l'élève et elle a commencé à réagir à cela en appliquant ou du moins en recherchant quelques correctifs.

Ainsi, en ce qui a trait à l'évaluation première ou à celle qui marque chaque début d'année, la prudence commence à être de mise dans les jugements habituellement portés à cette occasion. Il paraît maintenant important d'éviter de cataloguer rapidement l'enfant en ne s'appuyant que sur ses soi-disant antécédents, et de préférence attendre que sa personnalité et celle de l'enseignant(e) se soit révélées l'une à l'autre et éventuellement adaptées.

Dans le même sens, les notes de bulletin acquièrent un peu de relativité en permettant de mettre en relief d'autres talents que ceux aux-

quels elles renvoient. Des aspects auparavant dévalorisés ou occultés de la personnalité de l'enfant prennent alors leur importance normale et la confiance renaît chez bien des élèves et des parents. C'est du même coup reconnaître la nécessité d'une valorisation minimale d'un sujet, quel qu'il soit, pour qu'il puisse réaliser quelque chose.

Se situe dans le même courant, l'accent que l'on essaie de mettre sur une certaine "médecine préventive". Elle consiste, au lieu de soumettre l'enfant à une évaluation formelle, à s'appliquer à déceler ce qu'il est et ce qui est susceptible de lui poser des difficultés, afin de commencer le plus vite possible à y remédier, à les prévenir, avec lui. Ce type de démarche, qui se trouve une évaluation originale, a déjà donné des résultats sensibles.

Un peu comme corollaire de ce qui précède, l'école et peut-être spécialement sa direction, s'appliquent à modifier peu à peu le traditionnel jugement dépréciatif porté sur les élèves en difficulté et facilement aussi sur leur famille. On tend à le remplacer par un examen des possibilités de rétablir tant soit peu la situation, en ne négligeant pas le dialogue avec l'élève et avec ses parents, et en ne rendant surtout pas celui-là à toutes fins pratiques responsable des lacunes dont peut souffrir son milieu familial. Ainsi abordées, les failles et les difficultés peuvent, au moins dans quelques cas et jusqu'à un certain point, devenir des avenues de possible amélioration.

Cette fois du côté des souhaits, dont l'on tente cependant d'amorcer la réalisation, se présente cet idéal vers lequel l'école veut se diriger, avec toutes les précautions nécessaires, à savoir que l'élève en vienne à n'avoir pratiquement plus besoin de titulaire, qu'on l'ait amené à s'assumer très largement lui-même, eu égard à son âge, aux circonstances, etc. Plus précisément que l'école d'une part, ne cède pas, ou du moins le plus rarement possible, à la facile tentation de l'autorité ou de l'autoritarisme, mais qu'elle s'attache plutôt à faire réfléchir à partir de principes; ce qui n'empêche pas la punition de certains

manquements s'il y a lieu. D'autre part, qu'on laisse une belle marge de manoeuvre, c'est-à-dire d'initiative, de personnalisation, à l'enfant; que l'on s'organise de telle sorte qu'il n'y ait pas toujours quelqu'un pour lui pousser dans le dos, le surveiller, lui dicter sa conduite. En somme que l'on passe graduellement et le plus possible d'un système par trop autoritaire à un autre raisonnablement marqué au coin par l'autonomie, par un fructueux usage de la liberté, ou du moins son apprentissage efficient.

Un autre apport important à cette réintroduction de l'enfant à l'école est l'intervention adéquate de spécialistes. Les services de ces spécialistes leur étant offerts, on réalise que les élèves les accueillent avec empressement et ingéniosité, de manière responsable. Ils sont sensibles à cette possibilité de partager objectivement leur cheminement intérieur avec quelqu'un qui veut les écouter et éventuellement les guider, puisque c'est là l'objectif qui leur a été proposé pour des rencontres avec les spécialistes. Les élèves viennent nombreux à ces rencontres, bien plus, ils les organisent eux-mêmes, les planifient et aménagent leur horaire et leur travail scolaires en conséquence. Un tel comportement, un tel mode de procéder remédie à ce qui se fait habituellement, réintroduit l'enfant à l'école. Cela est bien évident si l'on considère: a) que d'habitude ce sont les enseignants et les parents qui envoient les enfants aux spécialistes; b) qu'ils les leur adressent toujours pour des soi-disant troubles d'apprentissage et de comportement; c) que les problèmes viennent des adultes alors que les services offerts sont pour les enfants; d) que des jeunes qui ont des problèmes - parfois assez graves - non apparents ou qui sont confondus avec autre chose, ne reçoivent aucune aide pertinente. De là la demande et la satisfaction croissantes par rapport à ces interventions pour ainsi dire sur mesure.

Un dernier aspect, plus général, difficile et très important de cette question concerne l'adaptation de l'école à la personnalité de

l'enfant, ou encore la question de la personnalité finale à laquelle elle va (ou veut) le conduire.

Au plan général, cette préoccupation revêt en partie la forme suivante. Les programmes scolaires sont bâtis par des adultes, au nom de ceux qui dominent la société. Ils le sont sans adaptation à un milieu donné (encore moins à telle personne) et en regard d'une certaine norme générale, d'un certain standard à acquérir, c'est-à-dire dans la perspective d'un milieu-modèle auquel le produit (en vue) conviendrait tout à fait. Cela nous renvoie obligatoirement, au plan scolaire, à une personnalité de base[1] en ébauche, et à une personnalité de base finale. Vient alors la question de la possibilité de la seconde chez tel sujet et de sa compatibilité, réelle ou pressentie, avec la première.

Au plan particulier ou local, entrent en cause deux facteurs, à toutes fins pratiques déterminants dans la poursuite de cette personnalité: a) ce que l'école fait de ces programmes au plan du contenu et à celui des modalités d'enseignement; b) ce sur quoi elle travaille, c'est-à-dire la personnalité que la famille a commencé à construire chez l'enfant. La personnalité (relativement) finale de l'élève, ou sa personnalité dite statutaire, sera le produit des différentes rencontres ou des différentes catégories de rencontres ou d'amalgames entre ces divers éléments: personnalité fondamentale de l'enfant, base spécifique donnée par sa famille, influence de l'école comme telle ou rétroaction à elle incluant l'apport - objectif et subjectif - des programmes scolaires.

---

1. "Cette personnalité de base renvoie directement aux composantes culturelles: attitudes, idées, comportements, langage, etc. En effet, elle se définit comme un ensemble de traits culturels, intellectuels et sociaux: modes de pensée et d'action... qu'une collectivité privilégie et s'emploie à reproduire le plus possible dans chacun de ses membres; et c'est là le but principal de la socialisation, tout le reste en découlant" (EPE, Tome 1, p. 6).

En très gros la question se trouve assez être la suivante. Est-ce que dans sa réponse ou même sa soumission à la demande de la société pour tel produit ou extrant (output), l'école aura en quelque sorte plaqué ou même trituré la personnalité de l'élève, ou bien si elle aura réussi à la modeler en la respectant?[2]

---

2. Cela autant au plan de la rationalité qu'à ceux de la pratique réelle et de la vie affective, comme s'en exprime Jacques Ardoino (1980, 36); en précisant, par ailleurs, qu'advenant la réussite d'un tel défi, l'éducation aurait moins tendance à se résorber dans l'organisation et l'administration, lesquelles "travaillent inlassablement à compenser par la construction d'une interdépendance mécanique agencée, les carences consenties d'une action éducative qui aurait dû favoriser l'autonomie. (Ibid., 39).

CHAPITRE 3

LE CHOC DE L'ÉCOLE

Au plan de l'idéal, quelle que soit la part de réalité ou de réalisation que l'on reconnaisse à ce dernier, l'école se présente comme une continuité du milieu familial. Les bases nécessaires y ont été acquises, et le passage se fait sans hiatus d'une étape scolaire à l'autre, à tous les plans. L'école n'y prend figure que d'une adaptation réciproque, particulièrement entre les élèves et les enseignants, adaptation moulée sur les intérêts des premiers et les possibilités institutionnelles des seconds. Le défi piagétien (déséquilibre, rééquilibration...) s'y retrouve, mais de manière minimale dans une relation, presque naturelle finalement, aux trois assises de l'école (qui sont aussi ses trois objectifs): les domaines (ou les réalisations) dits de l'académique, du comportement et de la personnalité. Au fil des discours cette belle étoffe présente cependant bien des trous; l'école, heureusement ou malheureusement suivant les cas, s'avère à plus d'un titre un choc pour un grand nombre d'élèves, sinon pour la plupart d'entre eux. Aussi, ce thème du choc de l'école s'est-il trouvé abordé sous plusieurs de ses dimensions; nous en retiendrons quatre (identifiées de manière heuristique mais qui en touchent bien d'autres).

A- Du terreau initial - Cette continuité, dont nous venons de faire état, entre l'école et le milieu familial est plus ou moins grande suivant ce qu'est ou ce qu'a été la famille. Si, par exemple, elle n'a pas permis l'acquisition d'un fonds minimal (pré-scolaire), plusieurs éléments de continuité se trouvent à manquer. On peut ici distinguer comme deux voies, celle de l'accueil de l'école et celle de son refus

plus ou moins explicite. Dans la première, en raison de la formation familiale reçue, les élèves sont "positifs", s'ouvrent à ce que l'école leur présente; dans la seconde, ceux qui n'ont pas acquis ces dispositions sont "négatifs", fermés, et même agressifs.

Le beau principe émis d'entrée de jeu se trouve aussi mitigé lorsque l'on souligne qu'au plan de la personnalité par exemple, l'école prend souvent l'allure d'un recommencement. Plusieurs enfants arrivent en effet à l'école avec un certain complexe d'incapacité et d'infériorité, en ce sens qu'ils y ont à découvrir leurs ressources, leur potentiel et à inaugurer la construction ou la reconstruction consciente de leur personnalité, faute que l'on y ait vu plus tôt. L'école a en conséquence à faire cette découverte avec eux et à les accompagner dans cette édification.

De telles démarcations, perçues par l'enfant, entre l'"offre" familiale et l'"offre" scolaire, impliquent pour lui des comparaisons et des choix. Dans ce contexte, l'école, consciente de ces différences proposées, n'y renonce cependant pas, en s'appuyant sur ce fait qu'elle est précisément là pour permettre aux enfants de s'améliorer. Elle réalise bien aussi que, ce faisant, elle n'est pas sans provoquer des frustrations chez ces jeunes déjà "vendus" à autre chose, ni sans un peu dévaloriser leur milieu familial quant aux points en cause. Ce défi obligatoire qu'elle constitue pour la famille pénalise d'autant plus l'enfant si celle-ci ne le relève pas positivement, en s'ajustant à la nouvelle problématique (de l'élève), mais choisit plutôt de maintenir ses positions et par le fait même sa distance de l'école. On a souligné aussi à ce propos, que si, d'aventure, de pareilles nécessaires distances ne se trouvaient pas créées, par suite de lacunes du côté de l'école, le préjudice fait à l'élève serait encore bien plus à déplorer puisque n'ouvrant alors sur aucun défi et sur aucune amélioration conséquente.

Quant à savoir si dans l'ensemble ce premier acquis familial est positif ou négatif, la situation à ce sujet est la suivante. Cet acquis

se trouve assez positif mais un peu par défaut. C'est qu'il y a une vaste zone confuse entre la famille et l'école qui les empêche toutes les deux de s'expliciter chacune pour elle-même et à plus forte raison pour l'autre. Cela n'est pas étranger au fait que les parents autant que les enseignants, la famille autant que l'institution scolaire, se trouvent actuellement en cheminement, en changement; sans compter que les enfants, outre qu'ils se trouvent "victimes" de ce flottement, ne sont pas sans contribuer eux-mêmes à le créer car il faut bien le dire, les nouveaux élèves ne sont plus ceux que l'on avait jusqu'ici l'habitude de rencontrer. Le domaine des valeurs en est un particulièrement en cause et, à l'intérieur de celui-ci, la question de la discipline peut illustrer un peu ce désarroi et toute la série d'attitudes et de comportements ponctuels qu'il entraîne de part et d'autre.

Dans les faits on constatera, à ce sujet, qu'il y a une distance sensible entre le milieu familial et l'école pour 30% à 35% des élèves. Ils se divisent en trois catégories. Pour quelques-uns il ne s'agit que d'une discontinuité qui ne s'éloigne pas énormément de celle qui peut être vue normale et bénéfique; pour d'autres, plus nombreux, il faut parler d'un recommencement; mais pour plusieurs c'est plutôt un commencement car ils n'ont vraiment encore rien acquis. Par ailleurs, même dans le cas - le plus général - d'une relative continuité entre les deux milieux, surgissent quand même de nombreux problèmes, notamment au plan des normes de conduite et, plus globalement, à celui des valeurs qui les engendrent. Celles de l'école se trouvent assez opposées à celles qui jusque-là ont prévalu pour l'enfant. La question de la "santé" du milieu familial entre aussi beaucoup en ligne de compte. Un foyer sain, où l'enfant se trouve bien - même objectivement - est presque indispensable pour d'excellents résultats; autrement, son séjour à l'école, son cheminement y sont constamment perturbés. La fatique, la nervosité, l'agressivité, le repli sur soi en sont les indices les plus courants.

En continuant d'insister sur des éléments qui ne relèvent pas du plan strictement scolaire (ou "académique") on va souligner, parmi ce

qui paraît particulièrement difficile pour le nouvel élève: la coupure d'avec la maison, l'immersion dans un monde totalement différent, l'adaptation à la vie de groupe avec notamment le problème de l'acceptation mutuelle. Mais en tout cela joue fortement - on y revient - la base que l'élève a reçue ou non dans sa famille; cela suivant par exemple, qu'au-delà de la réponse à ses besoins élémentaires, un enfant s'est plus ou moins élevé par lui-même avec l'air du temps; ou encore que ses parents ont préconisé des idées et des comportements différents de ceux qui sont à l'honneur à l'école, ou peut-être même seulement étrangers à ceux-ci.

On en vient ainsi assez à poser dans l'ensemble que tel système éducatif familial produit tel élève, et qu'il constitue très largement l'assise et le conditionnement de son cheminement scolaire. La question des vacances est fréquemment abordée comme exemple de ce fait. En très gros, à telles vacances correspondant tel foyer, puis à tels vacances et foyer, telle "ouverture" scolaire. C'est alors l'occasion de souligner que certains enfants n'ont pratiquement pas de vacances, d'autres en ont mais pour ainsi dire en enclos, plusieurs enfin y trouvent occasion de connaissances, de réflexion, de développement.

B- De l'hiatus famille-école - Tout cela laisse percevoir une distance importante entre la famille et l'école, distance que l'enfant a à subir et éventuellement à combler de quelque manière pour bénéficier pleinement de l'école. Aussi les besoins de l'enfant-élève se trouvent-ils à la base et au centre de cette question. Trois faits ressortent à ce propos. Tout d'abord ces besoins sont considérés par l'école comme essentiels et ils y prennent une allure structurée et systématique; c'est beaucoup moins le cas pour la famille. Ensuite, à cette divergence s'ajoute le manque de communication, et encore plus de coordination de l'action entre les deux milieux, en fonction de ces besoins; l'élève se trouve ballotté entre eux et même entre les divers agents éducatifs qui y oeuvrent. C'est assez dire, qu'en conséquence, il n'y a pas de bien grandes perspectives de développement communes, plus précisément

doublement communes: que tous perçoivent pareillement, et dans lesquelles tous veulent travailler. C'est l'urgence du règlement de ces trois points, pour en quelque sorte normaliser cette distance entre la famille et l'école, qui ressort surtout des deux problématiques (complémentaires) de cette question auxquelles nous nous arrêtons maintenant.

a) Il est bien évident que les mots employés: hiatus, distance, etc., demeurent relatifs. Ce qui importe, c'est la problématique vécue et à dégager; or aucun terme ne paraît l'exprimer de façon très exacte. Les questions tournent autour des points suivants, plus ou moins synonymes et auxquels nous avons un peu touché. L'acquis familial s'ajuste-t-il à l'école? Y a t-il plutôt rupture entre les deux milieux pour l'enfant? L'école marque-t-elle une sorte de recommencement dans la construction de sa personnalité? La réponse globale est la suivante: il y a une grande rupture entre l'école et la famille au plan de l'enfant en ce qui concerne son double cheminement personnel et scolaire. Cette rupture tient surtout à des différences au plan de la praxis entre les deux milieux de vie. Ces différences paraissent en partie "essentielles" ou fondamentales ou de toujours, et en partie, plutôt conjoncturelles ou encore d'époque, du moins dans leur présente actualisation historique. C'est à ces dernières que nous nous arrêterons pour l'instant par le biais des thèmes de la relation à l'enfant et de l'évaluation de celui-ci; (celles de la première catégorie, dont l'éducation et les valeurs, trouvant place ailleurs dans cet exposé).

Au plan des relations en général, dans le quotidien, on s'appuie surtout, à l'intérieur de la famille, sur des faits, sur des possibilités d'exigences, sur une tradition en ce sens. Plus largement (ou plus explicitement), l'on s'y situe dans une problématique de puissance. S'ajoute à cela, l'influence et l'appui du milieu, où une certaine "dureté" n'est pas absente. À l'école, un peu en sens contraire, on va plutôt faire appel au potentiel de réflexion de l'élève. En conséquence, les rapports quotidiens s'y trouvent marqués au coin, le plus possible, de souplesse, de confiance, et même de subtilité. Un exemple vécu

de cela c'est que, occasionnellement, l'école s'abstient d'informer les parents des frasques de l'enfant de crainte qu'il soit alors inconsidérément malmené, et qu'en plus, cela détruise ou rende plus difficile l'action formatrice "réflexive" de prise en main de soi amorcée et péniblement poursuivie par l'école.

Au plan de l'évaluation, alors que la famille s'en remet presque exclusivement à des appréciations extérieures à l'enfant, l'école, pour sa part, opte surtout et le plus possible pour une auto-évaluation. Ce faisant, bien sûr, elle ne nie point l'opportunité et la valeur de l'évaluation traditionnelle uniquement par l'enseignant(e), mais elle pose que l'auto-évaluation (même mitigée) en est un complément non négligeable, et que même elle se trouve plus "réelle" (plus adéquate et plus efficace) que l'autre, autant dans son origine: le sujet lui-même convenablement aidé à se percevoir, que dans sa fin: la prise de conscience de la réalité et le recours efficient aux mesures les plus susceptibles de l'améliorer.

Aussi peut-on parler de rupture entre la famille et l'école pour l'enfant. Elle est d'autant plus pénible, pour lui, répétons-le, si les siens ne font rien pour se mettre un peu au diapason de l'école; son cheminement scolaire peut difficilement alors dépasser le demi-succès.

b) En considérant ce problème un peu sous un autre angle, on posera que "normalement" il y aurait discontinuité, c'est-à-dire si (heureusement ou malheureusement) l'école était ce que les projets éducatifs officiels disent qu'elle est: une prise en charge - guidée -, par l'élève, de son développement. Mais en pratique l'école reste encyclopédique, et cette formation soi-disant encyclopédique convient bien aux parents qui ne visent que l'acquisition de connaissances en vue du travail futur. Mais cette discontinuité (idéale) n'en apparaît pas moins quand l'école, par l'intermédiaire de certains des enseignants qui l'incarnent, fait diverses tentatives pour travailler à autre chose qu'à une stricte acquisition de connaissances, c'est-à-dire au "développement" de

l'enfant. À ce moment la distance est grande, car les parents se tiennent alors loin, sur leurs gardes, face à ces initiatives; tandis que les enseignants craignent assez de les voir intervenir pour mettre des bâtons dans les roues. Et nous touchons peut-être ainsi à l'un des aspects "essentiels" de la situation présente de l'école. Les deux écoles qui pourraient (ou devraient) surtout être cause d'une discontinuité dynamique n'existent presque pas. L'école "d'autrefois", a été largement abandonnée - en raison apparemment de ses soi-disant rigueurs et exigences excessives -, pour s'ajuster à la masse et à la moyenne démocratique (celle de Tocqueville); alors que l'école "de développement" est, à peine amorcée, ou mal comprise, ou atrophiée. De la sorte la discontinuité - (celle que l'on pourrait souhaiter) se trouve assez réduite, le défi aussi où pourrait prendre prise la rééquilibration majorante de Piaget.

C- Des difficultés - Quand, dans les entrevues en cause, on en vient à vouloir identifier quelques-unes des principales difficultés de l'école pour l'enfant - outre ce qui a déjà été dit ou en s'y rattachant par quelque côté - trois dimensions de cette question sont dans l'ensemble abordées: les plans où se situent ces difficultés, l'ordre de grandeur de celles-ci, et ce qui concerne spécifiquement l'échec scolaire.

• On peut distinguer trois plans principaux où se situent ces difficultés, celui de l'apprentissage (ou de l'"académique"), celui de la socialisation ou de l'intégration sociale, et celui de la communication ou, plus spécifiquement, du langage. (Nous n'aborderons, pour l'instant, que ces deux premiers plans, la question du langage devant se retrouver dans le chapitre sur l'écriture).

En premier lieu donc, viennent les problèmes d'apprentissage proprement dits, facilement repérables chez l'élève, surtout dans les matières dites de base, soit le français et les mathématiques. Par apprentissage, on entend non seulement apprendre mais aussi et surtout comprendre. Bien des élèves réussissent à apprendre mais sans beaucoup

comprendre; ils sont déroutés devant les difficultés de ce deuxième niveau de l'apprentissage, ils ne se trouvent pas "mis en situation" de faire les efforts nécessaires pour l'atteindre. Se trouve manifeste ici toute la question piagétienne des situations régulières de difficultés, d'entraînement permanent à leur faire face, de fourniture du "matériel" adéquat pour les surmonter, et de formation à faire les efforts nécessaires pour cela en exploitant les moyens disponibles.

Au plan de la socialisation ou de l'intégration sociale, on rejoint ceux dont le "terrain" n'est pas préparé pour la connaissance, ceux qui n'ont pour elle pratiquement aucun appel ni accueil. Soit alors que l'enfant éprouve des difficultés physiques ou morales qui l'isolent ou ont tendance à l'isoler, soit qu'il se trouve dépourvu à l'école parce qu'il a toujours été auparavant très entouré, soit encore qu'il y soit réticent, ou même intérieurement orienté vers autre chose; dans l un et l'autre de ces cas, il s'agit de forces opposées à l'école qui jouent contre l'adaptation de l'enfant à celle-ci. Elles relèvent de l'enfant lui-même ou d'un handicap physique ou moral, ou bien de l'attitude ou du comportement des parents.

Formulées autrement, ces difficultés se retrouvent dans les domaines de la connaissance, du comportement et de la personnalité. On les rattache alors à sept composantes (pour bien dire de l'enfant):

- le comportement, facile ou difficile, discipliné ou non;
- le cheminement antérieur, aux plans qualitatif et quantitatif;
- l'attitude vis-à-vis de l'autorité;
- la disposition au travail, sans lequel il n'y a aucun résultat possible;
- l'intérêt ou la motivation, autant de la part de l'élève que des parents, sans quoi il n'est rien à espérer;
- l'intelligence, minimale, mais qui reste, même très grande, subordonnée à l'intérêt;

- enfin, le milieu familial, qui doit être "décent", sans problèmes majeurs et laissant à l'enfant la liberté psychologique dont il a besoin pour pouvoir se consacrer à tous ses travaux scolaires.

• Par ailleurs, bien que l'école constitue un choc pour la grande majorité des enfants, ils ne se situent pas tous dans la même catégorie par rapport à la nature et à l'ampleur des difficultés ressenties, à leurs conséquences, et aux problèmes fondamentaux auxquels elles renvoient. On peut, au départ éliminer environ 50% de la population scolaire, pour laquelle l'école présente des difficultés moindres, ou positives, ou surmontables, soit que ces jeunes se trouvent de même que leurs familles, en gros, au rythme de l'école, soit que des efforts proportionnels de la part de tous les intervenants en viennent à les situer comme s'il en était ainsi ou à peu près. L'autre 50% constitue un bassin favorable aux difficultés, encore que celles-ci soient plus ou moins grandes ou nombreuses et plus ou moins irrémédiables. Plus précisément on en revient à un certain nombre fatidique de 20% à 35% des élèves (suivant les années) qui manifestent, scolairement, des difficultés permanentes dont on ne voit pas la fin. Ce qui arrive et persiste pour ces jeunes, c'est que les difficultés ressenties dès la première année se retrouvent, multipliées et accrues, en 6^{e} année. Jamais ou presque jamais l'école <u>actuelle</u> ne parvient à correspondre efficacement à eux. Elle ne réussit même pas en six ans à leur faire assimiler les notions du premier cycle, de telle sorte que si, d'aventure, quelques-uns entrent au secondaire, c'est sans le développement normal attaché à ce degré. Globalement, si par analogie on adopte le concept d'espérance de vie scolaire, la situation se présente sensiblement de la façon suivante: espérance forte, 20%; moyenne, 40%; et faible, 40%.

Il reste que la grande et (jusqu'à un certain point) nécessaire difficulté en même temps que la condition "sine qua non" de l'école, est l'adaptation. L'on distingue de fait une double adaptation. L'une, officielle ou apparente, qui permet de fonctionner de façon générale; l'autre, plus profonde qui fait, suivant la belle expression de l'une

des personnes interviewées, que l'enfant est un peu "un morceau de l'école"; elle suppose la première mini-adaptation circonstancielle, et est facilitée par elle, mais non remplacée. L'on se plaît à souligner cependant que les problèmes conséquents à une non-adaptation réelle ne sont pas sans espoir. La mode actuelle de liberté, de simplicité et d'ouverture permet, plus qu'autrefois, de rejoindre l'enfant et de continuer à travailler à son apprivoisement à l'école. Du même souffle, l'on fait aussi remarquer que parmi les facteurs qui tendent à atténuer les difficultés, ne sont pas négligeables, présentement, la moins stricte discipline, la nouvelle relation pédagogique, la "simplicité" du langage, et l'attitude indépendante des jeunes. Peut-être certains des correctifs de ce type en sont-ils réellement, mais quelques-uns pourraient sembler plutôt de l'ordre de la régression, dans le sens qu'à toutes fins pratiques on aurait enlevé des difficultés, des défis éventuellement fructueux, pour ensuite avancer que les nouveaux comportements (possiblement de repli) sont autant d'aides pour surmonter les obstacles disparus ou le peu qui en reste.

• Là où les difficultés cumulent c'est dans l'échec. Il renvoie, d'une part, à de mauvais résultats permanents dans les matières de base, et, d'autre part, à des problèmes de départ ou à une grande lenteur qui causent d'abord un certain retard, puis en viennent à enlever toute motivation. Du côté des effets, il y a d'abord un chagrin chez l'élève puis une certaine dévalorisation ou sentiment de dévalorisation de lui-même. Il arrive toutefois que sous l'effet de quelque circonstance, quelques-uns reprennent confiance et se réhabilitent, d'autres demeurent dans leur désarroi. Quant à ce qui concerne les remèdes, on est toujours à peu près dans le noir; on ne sait quelles mesures prendre, celles qui ont été essayées n'ayant eu jusqu'ici qu'un succès très mince ou apparemment fortuit. Une chose apparente cependant est, d'une part, qu'un élève est moins marqué par l'échec si on insiste sur ses capacités en d'autres domaines et si on évite le plus possible les comparaisons. D'autre part, plusieurs élèves sont encore trop jeunes pour voir par eux-mêmes l'importance de tel ou tel échec, cela même si leur projet

d'avenir commence à se préciser chez eux. Dans ces derniers cas cela peut manifester une bonne distance, peut-être même fondamentale, entre eux et l'école, entre celle-ci et leur vie pressentie.

Deux autres points sont soulevés à ce propos, celui des échecs à retardement et celui des fausses réussites. Il y a des échecs ou des commencements d'échecs qui ne se manifestent qu'avec le temps, sous l'effet de différentes conjonctures, et qui laissent assez croire qu'ils se sont préparés depuis un bon moment sans avoir été plus tôt manifestes. Ces circonstances révélatrices sont, par exemple, un programme plus chargé, des efforts demandés plus grands, etc., comme cela se produit lors du passage en cinquième année. De plus, sans que l'on puisse parler précisément d'échecs, il y a, avant la cinquième année, des difficultés plus ou moins grandes qui apparaissent et l'on est par la suite amené à constater qu'elles étaient comme un début de celles qui se sont manifestées de façon dramatique plus tard. C'est alors que viennent des questions concernant notamment les différences de talent ou de capital de départ, ou encore d'âge (certains n'ayant peut-être pas encore atteint la maturité requise pour les efforts ou défis proposés), de même qu'une possible euphorie ou du moins un certain optimisme excessif - inconscient ou non - de l'école, initialement, au lieu d'une conscientisation plus grande et plus réaliste. Le second point est qu'il peut arriver qu'un succès camoufle un échec. Il peut en effet y avoir quelquefois réussite ou échec suivant l'objectif ou suivant les attentes auxquels on s'est arrêté ou résolu. Dans un milieu scolaire temporisant à l'extrême faute de mieux, telle performance peut s'appeler une réussite mais être perçue, dans le milieu familial entre autres, comme un demi-échec au moins, tant au plan "académique" qu'à celui du comportement ou de la "formation".

L'une des personnes rencontrées a essayé de résumer cette situation de difficultés en posant que tout est finalement ici affaire de recommencement. Il s'agit de voir à quel type de recommencement est soumis chaque élève. Chaque année en effet commande une nouvelle adaptation à

l'école. Pour les uns elle se déroule pour ainsi dire normalement autant en ce qui concerne les personnes que les matières scolaires. Pour d'autres l'opération est de taille et le recommencement en quelque sorte perpétuel, du fait qu'ils n'ont jamais pris possession de l'école, qu'ils ne la vivent nullement en héritiers mais n'y sont que des visiteurs obligés. Deux autres facteurs négatifs se greffent à cela: ce fait que bien des apprentissages ne sont fondés que sur le "par coeur", n'étant donc possiblement que de surface; et cet autre que les enseignants n'échangent pas suffisamment entre eux, et n'essaient pas assez de tisser une continuité et une homogénéité dans leurs enseignements respectifs.

D- Du comportement de l'école - Dans cette réflexion sur le choc de l'école, plusieurs interviewés se sont assez longuement arrêtés à un certain nombre de comportements de l'école qui affectent profondément la nature et les conséquences du défi que l'institution scolaire peut représenter pour l'enfant. Ils ont notamment appuyé sur le comportement général de l'école au regard de ce propos, sur ses exigences, et sur un essai de description de l'élève vraiment scolaire, à son point de vue.

Tout donc dépend - c'est là l'axe central - de la vision que l'enseignant-éducateur a de l'enfant-élève et de ce qu'il en transporte dans ses comportements. Se trouvent principalement en cause le mode d'enseignement, le changement de personnel enseignant, le pluralisme des valeurs, et la conception de l'école qui est privilégiée.

L'école est plus ou moins un monde nouveau et difficile pour l'enfant suivant le mode d'enseignement que l'on adopte envers lui; il s'y acclimate ou non, il l'assimile ou bien s'y adapte mécaniquement. Si on lui demande la maîtrise automatique de l'aspect opératoire des connaissances, sans nécessité de beaucoup de compréhension, alors il est bien possible que tout cela ait peu de sens pour lui. Si, au contraire, l'accent est mis sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation, si

l'on croit que (comme l'a proposé Piaget) c'est à partir d'expériences communiquées et partagées que se développent le goût de la connaissance et la saisie de son contexte, alors tout peut devenir différent pour l'élève, il peut accéder aux transferts de savoir, au code élaboré, à la majoration, etc., s'il est virtuellement ouvert à ces choses bien entendu.

Vient ensuite la question du changement d'enseignant et de l'obligation annuelle pour l'enfant de s'adapter à lui. Encore qu'il faille compter sur l'évidente très grande capacité d'adaptation de l'enfant. Mais si le changement est double et concerne à la fois l'enseignant et le mode d'enseignement, cela devient chaotique pour lui.

Dans ce chaos - et l'école en est facilement un aussi de mille autres manières - l'élève peut ne s'adapter qu'extérieurement seulement en regard des valeurs différentes qui lui sont plus ou moins explicitement proposées et parmi lesquelles il a inévitablement un choix praxistique à faire.

À ce propos il faut bien voir quelques différences entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui. Les "approches" de l'école sont à présent variées et instables. Autrefois un seul point de vue prévalait avec une rigueur académique constante. Actuellement, dans une riche ou néfaste diversité de vues, il y a plus de tolérance, divers courants pédagogiques, davantage de possibilités pour l'élève de se manifester. En résultent pour lui difficultés et défis, peut-être possiblement salutaires. Ces défis sont nombreux, continuels et diversifiés, et les situations qui les commandent éphémères. Cela peut ou pourrait être très positif à condition que l'on fournisse en même temps à l'enfant les moyens de relever ces "provocations" et aussi qu'il y ait cohérence entre elles...; autrement! Il arrive ainsi que plusieurs "moules" sont offerts à l'enfant; peut-être les chances sont-elles plus grandes que jadis qu'il en trouve un qui lui convienne, mais encore, pour combien de temps, avec quelles omissions, en négligeant le long terme?

Les principales exigences de l'école, pour qu'elle puisse considérer qu'un élève s'est réellement engagé dans ses pas, se ramènent à trois. La première est qu'il soit capable de porter un jugement, c'est-à-dire de faire tout le cheminement intellectuel qui y conduit; (l'éducation est-elle autre chose, en grande partie, qu'un long entraînement à juger, à bien juger de tout, avec toutes les conséquences qui en découlent?). La deuxième exigence en est une de concentration: la possibilité ou au moins un début de possibilité d'attention soutenue, sans quoi il n'y a rien de possible, rien de valable à l'école. La troisième concerne les efforts, la capacité acquise d'en faire. Ceux qui n'ont pas ou pas suffisamment ces trois acquis, qui impliquent tout un aval, par exemple d'instruction et d'éducation, ne sauraient cheminer efficacement.

En nuançant ou précisant un peu, on va souligner que l'école n'est pas, par la force des choses, tellement une institution "sur mesure" mais qu'elle offre plutôt du prêt-à-porter. En conséquence, il suffit qu'un enfant se situe dans la moyenne, particulièrement en ce qui concerne les points majeurs mentionnés, pour qu'il y réussisse. Plus encore l'école consent présentement à s'adapter plus ou moins à cette moyenne en réduisant occasionnellement ou en partie quelques-unes de ses exigences. Mais on conçoit alors qu'à partir d'un certain point, ce qu'elle concède en vue d'une telle adaptation, elle le perd en appel à de plus hauts niveaux de connaissance et de formation; l'équilibration majorante risque d'y devenir équilibration statique ou même infériorisante. Ce peut être une certaine école-milieu, proche des enfants, renonçant de quelque manière a être tout à fait elle-même pour être reçue. C'est dans une telle perspective que les résultats les meilleurs ne sont plus ceux qui s'approchent le plus d'une certaine norme idéale, mais simplement ceux que chacun obtient en pensant ou si l'on pense qu'il s'y est rendu à ses limites raisonnables de compréhension et de performance eu égard aux éléments d'aide disponibles. Le progrès et surtout le progrès continu ne sont facilement plus alors des préoccupations, même mineures: il suffit que l'on parle, que l'on écrive, tant bien que mal; la perturbation y devient libre.

Qui, dans ces conjonctures, sera un vrai élève? Ou encore, le prêt-à-porter scolaire convient-il à tous? Non, car même en ne considérant que sa dimension dite encyclopédique, encore majeure actuellement, l'école ne sied qu'à ceux qui ont largement mémoire et intelligence. Les autres, pour quelque raison apparemment intellectuellement défavorisés, doublent en réalité leurs classes, malgré les apparences, c'est-à-dire qu'ils assument inévitablement de quelque manière leurs lacunes. La pédagogie actuelle, axée sur la connaissance, essaie bien un peu de venir à leur rescousse, mais elle les abandonne de fait assez vite à leur sort, en désespoir de cause. C'est dire que même si l'école s'efforce de prime abord de faire le moins possible de distinction entre les élèves, elle se trouve assez rapidement face à tel ou tel potentiel précis, hérité de la nature et du milieu. Alors entrent en jeu, entre autres, certaines caractéristiques qui vont marquer l'action de l'école et le cheminement de l'enfant:

- sa mémoire et son imagination, déjà cultivées à divers degrés ou encore en friche;
- l'importance et l'influence de la famille au double point de vue soutien "académique" et atmosphère scolarisante;
- le parallélisme plus ou moins prononcé du vécu scolaire et du vécu familial;
- la plus ou moins grande soif de connaître, etc.

Aussi le défi de l'école en est-il un qui rejoint l'élève et ses parents même dans la période pré-scolaire; le premier dans l'acquisition de qualités requises, les seconds dans la "préparation" de leur enfant. Il faut beaucoup de choses pour que ce dernier puisse s'adapter de manière efficiente à l'institution scolaire, entre autres:

- la facilité de bonnes relations avec les adultes;
- l'habitude de fonctionner avec d'autres enfants;
- un bon répertoire d'imitations intelligentes (car une grande partie de l'éducation se fait par imitation et celle-ci, en plus d'être un enrichissement est une formation en elle-même, car elle exige de l'observation, l'assimilation de ce qu'un autre fait, la

vérification de ce que l'on a fait par rapport au modèle; elle est en soi projet, défi et valorisation);
- un bon répertoire aussi de consignes joint à un entraînement à en comprendre de toutes sortes;
- la compréhension aisée du langage;
- l'esprit d'initiative;
- une certaine autonomie, etc.

Ceux à qui il manque quelques-uns de ces éléments sont en discontinuité.

Quelqu'un a bien résumé ce choc de l'école en précisant qu'il n'est autre finalement que celui de l'enfant avec lui-même, celui de l'émergence de sa personnalité globale (dans le triangle existentiel que constitue pour lui sa situation fondamentale "historique"). En effet, depuis le début du deuxième cycle du cours primaire surtout, et de plus en plus, quatre courants ou grandes vagues essaient de se fusionner chez l'élève: le fonds familial qui a prédominé jusque-là, l'influence de l'école dans son identité et ses particularités, l'impact du milieu et des amis, et sa propre "concentration" ou personnalité fondamentale précédemment plutôt latente. Ces interactions marquent et produisent chez l'enfant une transformation manifeste, dans un sens ou dans l'autre. Elles constituent pour lui un enclos, autant extérieur qu'intérieur, leur dialectique est sa problématique de développement et elle va largement "décider" de son émergence culturelle, personnelle et sociale.

CHAPITRE 4

MISE EN CAUSE DE L'ÉCOLE

Dans leur discours sur l'institution scolaire les éducateurs et éducatrices rencontré(e)s lui reconnaissent continuellement deux notes ou caractéristiques, en partie réelles et en partie idéales, à savoir d'être et de devoir être une permanente "modulation" historique au double plan intellectuel et humain, et aussi, de toutes manières et à tous points de vue, de sans cesse forcer le destin (dans ses deux aspects "fondamental" et "construit"). Par ailleurs le regard qu'ils portent sur leur école ne laisse pas de la trouver défaillante en cela sur quelques points et de les amener à la mettre en cause. Nous nous attardons ici à quelques-uns de ces points, sans trop d'égard à leur chevauchement occasionnel.

• L'une des contradictions qu'il y a à l'intérieur de l'école est que, officiellement et en théorie, elle met l'accent sur les "habiletés", alors qu'en pratique, les programmes ne se préoccupent que d'"apprentissage" et encore simplement de celui des matières de base. De la sorte elle rejoint dans les faits les attentes traditionnelles (et largement encore actuelles) à son égard, tout en faisant mine de beaucoup se préoccuper d'éléments scolaires relativement nouveaux. Cela n'empêche toutefois pas que cette même école, un peu officieusement, favorise, pour les besoins de la cause, les soi-disant arts et les habiletés. Mais on peut bien penser que l'idéologie (de l'école heureuse, de l'école pour tous, de l'école attentive à chacun...), toujours fertile dans la mesure où on lui en laisse l'occasion, vient un peu ici à la rescousse pour travestir à point la réalité scolaire.

Le fait de tabler ainsi au besoin sur des "talents" autres que ceux qui ont été pratiquement seuls dans le passé à être reconnus et valorisés, n'empêche pas l'école, au contraire, de paraître plus ou moins souvent recourir à ces habiletés comme à une voie de compensation de l'insuccès dans les apprentissages habituels. Sous la pression des circonstances, pour d'autres raisons peut-être aussi, elle se réfugierait dans cette avenue, y emmenant parents et enfants avec elle au besoin. Ce n'est pas, assurément, qu'il ne faille développer chez l'enfant que les talents spécifiquement sanctionnés par l'école, mais quand, faute de mieux, toute l'attention doit se porter sur ce qui ne doit normalement que supporter ces talents, on paraît bien s'éloigner d'un enseignement et d'un cheminement normalement axés sur la connaissance et le développement intellectuel.

• Le point suivant en est un lui aussi qui porte l'attention, pour ainsi dire, sur l'autre côté de la médaille. Pour l'école, le contact avec la famille et sa proximité même, intellectuelle et morale, sont, de façon générale, de plus en plus recommandés et recherchés. Néanmoins ce rapprochement ne saurait, dans bien des cas, dépasser certaines limites sous peine de tendre imperceptiblement à devenir néfaste et pour l'institution scolaire et pour les élèves. Les écoles en cause reflètent de mille façons le milieu où elles sont implantées, à tel point que l'on pourrait faire une analogie avec la consanguinité extrême (excessive) de certaines communautés humaines très fermées. C'est que ce milieu n'en est pas particulièrement un d'effervescence, de réflexion, de prise de conscience, de recherche du mieux; se trouvant en somme assez le contraire de ce que doit être un milieu éducatif. En conséquence l'école est en partie à cette image, le reflet de cette atmosphère générale. Son mimétisme la rend relativement statique et plutôt allergique aux mises en cause, aux stimulations, aux défis, aux beaux risques de déséquilibres ultérieurement majorants. Plusieurs la souhaiteraient bien davantage en ébullition, en tout cas plus exigeante d'efforts, plus propice au progrès intellectuel, à la culture, au dynamisme intérieur, au co-

de élaboré, à la culture... et plus avide de cela; à moins que la situation soit ce qu'elle est, en désespoir de cause, faute de potentiel et de moyens?

• Une autre pierre d'achoppement est la question de l'évaluation. Celle de l'école va dans le même sens à tous les paliers, elle est générale, hâtive et sévère. C'est ainsi qu'il arrive que des difficultés attribuées à l'élève viennent de fait plutôt de l'école, soit qu'elle ne lui ait pas donné ou ne lui donne pas ce que l'on exige qu'il possède, soit que les enseignants se trouvent eux-mêmes les vrais ou les plus perturbés en cela. De même en ce qui a trait aux jeunes dits "bloqués" ou en grande difficulté, il n'y a pas non plus exonération de tout blâme. D'une part en effet elle frappe ces élèves de jugements rapides et souvent irréversibles; d'autre part, elle ne dispose pas, dans la conjoncture actuelle, des moyens de leur donner (donc elle ne leur donne pas) l'aide et le support spéciaux et adaptés qu'ils seraient vraisemblablement en droit d'attendre et qui pourraient leur permettre de réussir. Face à ces élèves, face à ces situations difficiles, l'école se trouve démunie, désabusée et aussi quelquefois inconsciente de la trame réelle des événements. Démunie, parce qu'il lui faudrait deux ou trois fois plus d'efforts, donc de ressources - en quantité et en qualité (ou spécialité) - pour arriver alors à quelque chose; désabusée, en considérant que sa dépense d'énergie pour tenter de remédier à la situation est plutôt vaine; inconsciente parfois aussi, le vrai réel se trouvant occulté à certaines personnes par la mécanique de la routine ou même par leur refus pratique de s'engager dans de soi-disant trop grandes réflexions et complications. Cela met en évidence une double incapacité (au plan des disponibilités et à celui de la compréhension ou de l'engagement) de l'école, dans le contexte présent, à répondre adéquatement aux défis et problèmes nouveaux ou du moins accrus que lui pose la "démocratisation" de l'enseignement. Il semble bien que dans les circonstances, le mieux qu'elle puisse réussir et même désirer - de façon réaliste - est une certaine médiocrité, due au grand nombre (celle-là même sans doute que Tocqueville (1963) jugeait inhérente à la démocratie,

dans quelque domaine que ce soit), encore que ce serait merveille si tous pouvaient rejoindre cette moyenne médiocre.

• Ailleurs se trouve péniblement constaté, de mille manières, un certain désarroi, lui-même multiforme, de l'école. D'abord en ce qui a trait aux différentes catégories d'échecs, apparents ou camouflés, face auxquels l'institution est d'autant plus dépourvue que l'insuccès de l'élève est grand. Son action, dans ces cas, revient presque uniquement à l'application de quelques médications de fortune pendant que l'on se réfugie moralement dans les antécédents personnels ou familiaux de l'enfant. Y perce nettement son comportement plutôt au jour le jour, sans beaucoup d'horizon.

Bien plus, l'école actuelle ne saurait dire exactement son rôle et ses limites, elle ne peut se définir de manière satisfaisante, même pour elle-même. Elle est en quête de son identité et de sa personnalité. Un peu comme d'autres institutions, dans ses essais d'ouverture, d'"aggiornamento", des années 60 et 70, elle ne s'est pas encore retrouvé une face, un rite, une liturgie. Aussi est-elle loin d'être transparente pour les autres, notamment pour les élèves et leurs parents. Les premiers y adhèrent peu, les seconds, dans leur insécurité vis-à-vis d'elle, ont remplacé par l'analyse (et même la suspicion) la confiance qu'ils lui portaient autrefois.

Ce qui inquiète beaucoup dans ce contexte est le "ballottage" dans lequel l'école entraîne l'élève avec elle. Elle est loin d'avoir une continuité en son sein même. Il y a chez elle différents intervenants, différentes attitudes, ouvertures, et manières d'aborder ou de voir les choses, diverses valorisations également, par exemple de tel élément scolaire nouveau ou de tel autre traditionnel. Le climat de tolérance ou de rigueur, variable lui aussi, entre également en ligne de compte. C'est dire que presque tout y devient largement circonstanciel et sujet à de grandes fluctuations, notamment en ce qui concerne l'évaluation de l'enfant et, plus généralement, les facteurs en fonction desquels ce

dernier va y trouver sa "nourriture", et son bien-être. Il s'y trouve assez renvoyé à sa capacité ou habileté de répondre aux attentes de l'heure, et encore dans une adéquation plutôt fragile, ces attentes relevant elles-mêmes, pour une bonne part, de l'immédiat, du ponctuel et de l'aléatoire.

Ce qui par ailleurs ne contribue pas peu à entretenir une telle situation est l'incertitude générale contextuelle. Il faut bien en effet situer toutes ces difficultés, ces décalages, ces velléités de démarche, ces interrogations, ces écartèlements, dans le contexte général d'incertitude qui prévaut actuellement et dans lequel l'institution scolaire se trouve éminemment concernée. On peut, de quelque manière, rendre cette incertitude palpable en relevant quelques exemples de ce sur quoi elle porte. Pensons, entre autres: aux deux démarches scolaires possibles ou en cours, à savoir la traditionnelle maîtrise d'opérations, en regard d'une autre démarche dite, celle-là, de résolution réelle de problèmes; à la question de savoir quel est le vrai ou le principal "client" de l'école: est-ce la famille... le professeur... l'enfant... la communauté... la société? Quelles attentes et quelles orientations, en conséquence, doivent être prioritaires? Aussi, quelle continuité l'école doit-elle ou peut-elle avoir avec la famille, avec quelle famille, et jusqu'où peut-elle aller dans cette continuité en regard du bien général et futur de l'élève, et encore, suivant quelles dimensions? Pour l'instant, dans cette conjoncture, l'école improvise grandement. Comment pourrait-elle faire autrement dira-t-on; mais à quel prix, entre autres pour l'enfant? Mais ici précisément, la question est soulevée: l'école est-elle tellement préoccupée de l'enfant? Son attention, à plusieurs points de vue, et tant idéels que réels ou empiriques, va surtout aux "objets": apprentissages, comportements, formes et contenants, plutôt qu'aux "sujets" ou aux personnes comme telles. Nous retrouvons cette école réifiante, même au plan de la discipline. Celle-ci est promue surtout en fonction d'un objet d'apprentissage: travaux à faire, choses à apprendre, etc., et peu en regard du sujet, de sa formation et de son évolution. C'est là une coupure, une distance, que l'on peut difficile-

ment considérer bénéfiques, qu'elle établit entre elle et l'élève. C'est d'ailleurs là l'un de ses lieux de contradiction. Ainsi, par exemple, en même temps qu'elle s'assure les services de spécialistes, professionnellement, pour leur part, orientés vers les "personnes", elle ne leur adresse les élèves que pour des problèmes d'"objet", et, bien plus, une fois que l'intervention de ces spécialistes, en dépit de tout, a porté sur le "sujet" et ses vrais besoins, elle ne juge les résultats, les changements, les progrès conséquents, que sur des éléments restreints aux aspects "objet". C'est dans le même sens que l'on va émettre l'avis, qu'au-delà des apparences suivant lesquelles elle accueille tout le monde, l'école, fondamentalement, n'est ni prête ni apte à rejoindre réellement l'ensemble des enfants qui lui sont confiés. Dans bien des cas, elle ne joue pour eux que le rôle d'un stationnement avec surveillance, et encore, bien souvent, les préposés à cette surveillance ne vont pas jusqu'à se demander ce qu'il y a sous le capot. Les enfants n'y sont largement qu'acceptés, tolérés et occupés plus ou moins gentiment, elle est loin de les "rejoindre".

La possibilité de venir à bout d'une telle image plutôt négative, d'une telle situation statique et d'atrophie, est très faible car, pratiquement pour toutes les catégories d'intervenants impliqués, l'analyse critique de leurs comportements et de la problématique dans laquelle ils évoluent, et qui permettrait des changements, n'existe à peu près pas. Malgré quelque bonne volonté, bon nombre d'éducateurs n'en viennent qu'à de l'activisme. Cela vraisemblablement en grande partie en raison de leur formation et de certaines caractéristiques de la réforme scolaire encore en cours. Cette formation paraît bien renvoyer surtout à des théories et à des techniques, et peu à une prise de conscience efficiente qu'en éducation l'essentiel est l'humain. La réforme quant à elle leur suggère beaucoup de mots et bien des gadgets mais peu "d'étincelles de vie", elle ne les conduit pas à des examens attentifs de problèmes vécus et majeurs, pas plus qu'à la concertation à leur sujet. Dans ces circonstances il ne faut pas se surprendre de ne trouver à l'école qu'environ 20% d'élèves heureux, alors que 30% s'y adaptent tant bien

que mal et que 50% y sont malheureux, à différents degrés et avec diverses conséquences dont des départs (réels ou bien intérieurs) dès l'étape du cours primaire. Surgit alors à ce sujet une question, celle de différences marquées entre différents milieux scolaires. Dans les uns, les élèves sont en général, par exemple, calmes, peu bruyants dans leurs allées et venues, paisibles dans leur démarche... et paraissent "ouverts" et épanouis. Dans les autres, c'est le contraire, sur tous ces plans. Dans le premier cas les jeunes sont-ils moins laissés à eux-mêmes? Trouve-t-on dans le second le résultat de l'adoption d'une solution de facilité? Dans ces divers milieux, les élèves sont-ils placés devant des exigences de départ et des problématiques différentes? En corollaire et de façon plus précise, on en vient à s'interroger aussi sur la manière dont l'école relève (ou ne relève pas) certains défis obligatoires face à la famille. Il y a en effet des cas pénibles et difficiles où l'institution scolaire a à défendre l'enfant contre son milieu, contre la mentalité, les préjugés et la vision des choses qui y prédominent. Les revendications pour l'enfant ne sont peut-être pas suffisamment éclairées, rapides et tenaces, à certains moments; est-ce dû (uniquement) à un manque de ressources nécessaires? Le plan physique est évidemment en cause ici, mais que dire et penser de semblables frustrations aux plans intellectuel et moral?

• Le renvoi se fait ainsi, presque naturellement, à une comparaison entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui. Pour bien dire l'une et l'autre paraissent un peu mises en cause. Ainsi se trouve avancé que bien des élèves, actuellement, réussissent ou semblent réussir, mais seulement ou surtout suivant les nouvelles attentes, les nouvelles normes qui sont ou du moins peuvent être considérées inférieures ou même très inférieures aux anciennes. L'hypothèse vient alors facilement que l'on a en partie abaissé les obstacles, entre autres pour que la "masse" des enfants puissent les affronter, et aussi pour que les efforts de la part de l'école pour ce faire soient... raisonnables. À l'opposé on fait valoir que même si les milieux familiaux et de travail et aussi la collectivité dans son ensemble s'en tiennent toujours aux attentes tra-

ditionnelles, l'école d'aujourd'hui a raison de les considérer excessives et de ne pas y adhérer facilement. Compte tenu par exemple de ce que la psychologie, dans certains milieux, fixe comme possibilité ou plafond moyen aux enfants eu égard à leur âge, ces attentes dépasseraient leurs capacités. À "l'intégralité de la méthode" on préférerait maintenant "une marge raisonnable de manoeuvre et le goût personnel", en regrettant que l'on se soit autrefois attaché davantage à la qualité de la performance qu'à la performance elle-même, aux plans du calcul, de l'écriture, du langage, du savoir-vivre, etc.!

C'est là, en somme, l'une des applications de la prédilection, idéale et générale, pour l'autonomie. Mais il s'en trouve pour dire tout de suite: attention. Il ne faut pas, par autonomie, entendre ou camoufler un laisser-aller quasiment complet qui exempte évidemment de bien des soucis, sous prétexte de ne pas brimer l'enfant dans un soi-disant épanouissement de sa personnalité. L'autonomie vraie est autre chose. Quand on en parle, il faut comprendre qu'il s'agit plutôt de responsabilité à acquérir, de compréhension d'exigences personnelles et sociales et de prise en compte de l'impact de sa conduite sur les autres. On ajoutera même que jadis, à ce propos, on avait coutume de considérer que cette prise de responsabilité faisait partie de l'image sociale de l'enseignant(e), et qu'il devrait encore en être ainsi.

• Enfin, ce que l'on souligne fortement, c'est le problème culturel de l'école, et plus spécialement celui de ses valeurs, au plan interne même.

- Si surprenant que cela puisse paraître de prime abord, le problème nettement culturel de l'élève et de la famille au plan scolaire, se retrouve pour l'école elle-même. Bien des enseignants souhaitent que l'on ne les dérange pas avec des choses nouvelles qui demandent une activité intellectuelle spéciale, une mise en cause, des interrogations et peut-être des réponses pénibles et exigeantes, une participation active au-delà de la routine devenue plus ou moins signifiante, une obligation

de réflexion. Heureusement qu'il arrive que le phénomène contraire se produise ou du moins paraisse se produire à certains moments.

Un sérieux double handicap à cette nouvelle efficiente aventure culturelle que l'école devrait encore être aujourd'hui pour le personnel enseignant, tient aux relations que les professeurs entretiennent entre eux, et à celles qu'ils ont avec la direction - ou du moins à certaines de ces relations, pour ne pas noircir le tableau à dessein.

La question des rapports entre enseignants pourrait sembler étrangère à notre propos, mais, de fait, elle s'y rattache sous plusieurs aspects. Quand ces rapports sont en partie plutôt difficiles, en raison d'expériences de vie, d'éducation, d'idéologies ou de situations différentes, et quand on s'emploie beaucoup à s'observer, à se juger, au lieu de tendre à se comprendre et à se retrouver dans un travail commun, cela a un grand impact sur les élèves. Cela se répercute sur tout l'enseignement et sur toute l'éducation que l'on dispense. C'est, par exemple, assez opposé à l'empathie et à l'ouverture aux autres, à un élargissement d'horizon, à un accueil, à une bienveillance, à une interrelation enrichissante de part et d'autre.

Les relations directeur-professeurs ont, elles aussi, une grande influence sur l'enseignement, sur l'éducation et sur le lien entre la famille et l'école. Plusieurs éléments peuvent s'y retrouver qui s'avèrent négatifs ou même néfastes dans les performances scolaires énumérées. Qu'il s'agisse du manque de franchise, des procès d'intention, des attitudes soupçonneuses, ou bien d'un refus de participation efficiente à cause de ce que cela impliquerait de travail, de responsabilité et de prises de décision, ou encore qu'il n'y ait qu'une apparence (de bon ton) de collaboration et d'ouverture, le fonctionnement même de l'action de l'école s'en trouve d'autant perturbé ou retardé, et le projet éducatif paralysé à sa base ou au moins considérablement réduit ou ralenti.

- On arrive ainsi à une autre question de fond, celles des valeurs qui prévalent à l'école. Outre la catégorie de valeurs que l'on pourrait dire politiques et qui coiffent tout le système scolaire (et qui ne sont pas de notre présent propos), il y en a au moins deux autres, à l'intérieur même des murs de l'école: celle des valeurs de la direction et celle des valeurs des enseignants et enseignantes. Les premières auraient plutôt tendance à privilégier le "progrès continu" et la "liberté de participation", ce qui implique, entre autres, qu'une démarche globale, réfléchie et adaptée soit d'abord définie, et qu'ensuite on y intègre un contenu. Pour réaliser cela, il faut un peu modifier le système établi et aussi les mentalités! Les valeurs des enseignant(e)s - ou de l'école, au sens courant - seraient quelque peu différentes. Elles iraient plutôt du côté des démarches traditionnelles d'exécution, d'engagement personnel restreint, de relative passivité. Ce qui paraît éloigner les tenants de ces différentes valeurs, c'est surtout une réflexion différente, d'un côté personnelle, nouvelle et dynamique, de l'autre héritée et peu effervescente, au sujet de l'éducation et même de la vie, la conception de l'une et de l'autre commandant possiblement ou idéalement toute l'activité éducative. Cette divergence interne de l'école peut difficilement être vue comme bénéfique pour l'élève, soit qu'il s'en tienne en deçà, soit qu'il se trouve plus ou moins consciemment tiraillé entre les deux courants qui le sollicitent.

Cependant, à la décharge de l'école et dans une perspective optimiste, on ne manquera pas de souligner, plus ou moins implicitement, la plasticité adaptative et corrective d'une telle institution, le pouvoir curatif du temps là comme ailleurs, et aussi l'équilibre toujours instable, et par quelque côté insatisfaisant, de pareilles institutions-charnières ou ronds-points, tributaires de plusieurs autres en amont et en aval, et obligées de digérer ou de paraître digérer rapidement les mouvances sociétales historiques.

CHAPITRE 5

ÉDUCATION ET INSTRUCTION

L'un des points les plus difficiles, précisément dans cette démarche autour des valeurs à laquelle nous venons de nous arrêter, est celui qui concerne la bipolarité historique et pratiquement essentielle de l'école, la question de "l'instruction" et de "l'éducation". Dans ses âges d'or (cycliques), l'école parvient à concilier de manière équilibrée et fructueuse ces deux sphères d'activité, mais le plus souvent elle se trouve partagée à leur sujet, de même que la famille et la société aussi. Dans l'actuelle crise de l'éducation et notamment de l'institution scolaire, alors que cette dernière - suivant l'expression de Robert Dottrens (1971) - ne se tient, dans bien des cas, qu'"au seuil de la culture", il n'est pas étonnant de retrouver ici ce multiple partage à ce sujet. Tout y tourne passablement autour de ce que l'on appelle souvent, avec plus ou moins d'exactitude peut-être, la "philosophie" de l'éducation, ou plus simplement des différences qui s'y manifestent entre famille et école. Aussi nous arrêtons-nous à une définition donnée de ces termes, puis à l'aménagement théorique et pratique que chaque instance en fait pour elle-même et pour l'autre.

• L'éducation est très souvent et pour un grand nombre comprise uniquement, ou surtout, comme une intervention ou une série d'interventions, plus ou moins cohérentes et structurées, sur un comportement ou sur un ensemble de comportements. C'est là une compréhension ou une acception partielle et très restreinte de l'éducation. De fait elle doit être principalement une insertion progressive (fondamentalement intérieure) dans la société, une insertion consciente, assumée, responsable,

éclairée, et de plus en plus autonome; c'est-à-dire une compréhension effective de soi-même et du monde, et un engagement gradué et multiforme conséquent.

L'instruction, pour sa part, se compose surtout d'apprentissages, d'acquisition de connaissance de matières dites précisément scolaires, et du développement d'habiletés intellectuelles diverses, elles aussi graduées (et génératives autant que concentriques).

• Pour la famille, l'éducation est perçue comme l'apprentissage - dans un sens un peu péjoratif ou au moins restrictif - de ce qu'il faut pour se débrouiller dans la vie. Il ne s'agit, par conséquent et en l'occurence, que d'amener l'enfant à s'engager dans telle direction précise et, à toutes fins pratiques, de faire en sorte qu'il assimile et vive telles valeurs, tel rapport au monde que l'on a choisi de lui imposer, et cela de façon assez stricte.

Pour l'école, dans la logique de ce qui a été dit précédemment, l'éducation s'élargit et est plutôt envisagée comme un entraînement à s'assumer soi-même, de plus en plus, et de plus en plus complètement, eu égard à ce que chacun recèle de potentialités et aussi au "monde" qui l'entoure - ou pourrait l'entourer. Il s'agit d'un entraînement à réfléchir sur ses actes, surtout ceux qui sont à venir, joint à une intégration (personnelle, c'est-à-dire due surtout à soi-même et adaptée à soi) d'un certain nombre de connaissances intellectuelles nécessaires ou élues. On y tend donc avant tout vers l'épanouissement dirigé de la personnalité, la conquête d'une autonomie éclairée, et l'acceptation judicieuse des responsabilités inhérentes à tout être ou acteur social, c'est-à-dire imposées par la société (dans son processus fondamental de travail et d'échange) ou choisies par le sujet en cause.

En somme dans la famille il y a une seule valeur de base, l'autorité, et c'est, à l'extrême, assez l'adulte contre l'enfant. On n'y est pas tellement conscient de la philosophie qui implicitement sert de qui-

de, ou bien encore on n'y a pas vraiment de philosophie de la vie. À l'école, par contre, on s'oriente plutôt vers l'acceptation des personnes dans le plus large pluralisme que permet l'enseignement collectif. La vie de l'enfant-élève y est immédiatement importante et on tend à lui donner un vrai droit de parole. Ainsi ce qui est dit ailleurs concernant les relations à l'enfant se retrouve ici: au plan familial avec la démarche autoritaire et les sanctions; au plan scolaire, avec la démarche réflexive, personnelle et d'amélioration progressive.

• Dans le partage obligé de la formation de l'enfant, l'école s'assigne un rôle d'abord de complémentarité en éducation et même en ce qui concerne l'instruction, rôle qui, au besoin, dans l'un ou l'autre domaine, peut devenir de suppléance, de correction et même de rectification. Dans les faits, cette complémentarité devient majeure au plan de l'instruction, c'est-à-dire que l'école y assume la fonction principale. Cette prise de position rejoint tout à fait les vues de la famille qui a grandement tendance à se réserver le secteur de l'éducation. En général elle s'attend à ce que l'école donne une certaine complémentarité éducative et implique ou renforce une certaine moralité; mais d'une part, il est des domaines dans lesquels elle reconnaît très peu et très difficilement que l'institution scolaire puisse beaucoup intervenir; et, d'autre part, elle considère de plus en plus que l'école n'est qu'un lieu d'éducation parmi d'autres, quoique privilégié.

• L'impact de tout cela sur les matières scolaires est le suivant. La famille ne demande pratiquement à l'école que d'apprendre à l'enfant les mathématiques et le français, et, parallèlement, de le rendre docile à l'autorité, scolaire et familiale, que par ailleurs elle-même ne réussit plus très bien à maintenir. C'est dans les limites de telles visées utilitaires et dans celles de tel capital ou terreau culturel qu'elle juge ou décide de ce qui est nécessaire et bon pour l'élève. Le noeud de la question réside peut-être, au moins en partie, en ceci qu'un certain nombre de parents, plus ou moins consciemment, n'ont finalement que fort peu de temps pour s'occuper vraiment du développement de leur

enfant, si ce n'est de celui dit primaire ou encore qui peut naître d'une vie quotidienne assez aléatoire et d'une école pour eux vouée au calcul, à un certain français et à une certaine discipline.

• C'est dans ce contexte que l'école, en reconnaissant qu'instruction et éducation vont de pair et que la société lui assigne de dispenser également l'une et l'autre, s'applique à transmettre des connaissances, à donner à l'enfant une vision du monde qui pourra bien le guider dans la vie, à lui indiquer des moyens d'adaptation sociale, et à l'entraîner à l'autonomie et à la responsabilité. Il est bien clair par ailleurs que la tâche éducative de l'école, quelle que soit l'ampleur qu'on lui donne, doit d'abord s'accomplir dans le travail spécifique d'enseignement, en reconnaissant éminemment le caractère éducatif de tout le comportement scolaire et professoral et son impact inévitable à ce plan. Mais assurément il se trouve en cela également quelque distance de la coupe aux lèvres. Ainsi plusieurs enseignants sont plus entichés de strict apprentissage que de développement, d'autres confondent facilement formation et dressage, ou bien encore, malgré les apparences et même les intentions, il arrive que l'action de l'école tout comme ses vraies préoccupations se limitent à l'enveloppe des choses, à des performances ponctuelles et finalement qu'au plan de la formation intégrale (instruction et éducation) elle se trouve, et ceux qui comptent sur elle aussi, plutôt dans l'illusion. Allant plus loin quelqu'un conclut que si l'instruction et l'éducation, malgré tout, ne marquent pas tout le progrès prévu et désiré, si parfois même on semble y régresser, c'est peut-être, en partie, que les éducateurs autant que les parents et la collectivité elle-même pressentent qu'ils seraient peu capables de les gérer dans de nouvelles coordonnées.

CHAPITRE 6

LA RELATION PÉDAGOGIQUE

La belle étude de Hiernaux et Nizet (1982): Une école pour nous? constitue une judicieuse interrogation sur l'institution scolaire. On y remarque, dans l'introduction, que si les promoteurs de l'éducation obligatoire revenaient, ils seraient bien surpris de constater quelles difficultés son installation a entraînées. C'est que, y précise-t-on, ni des bâtiments, ni des instituteurs, ni des programmes, pas plus que des lois, des budgets ou des recherches ne sont suffisants pour mener l'entreprise à bonne fin. Il y faut encore une essentielle relation pédagogique adéquate, car "les réformes sont peu de choses en elles-mêmes, si elles ne trouvent pas au sein du corps enseignant des conditions propices à leur mise en oeuvre".

En allant un peu plus loin on peut bien, il nous semble, greffer à cela ce que nous avons vu au sujet des valeurs et de la perception de l'école, à savoir que leur propre philosophie de la vie et de la formation, pour les personnes - individuelles et collectives -, influence très largement leur type et leur mode d'intervention en éducation. Vient tout de suite en corollaire - cela ressort assez aussi du discours déjà considéré - que dans le contexte actuel, entre autres d'ébranlement et de multiplication des normes et des valeurs, ceux qui s'adonnent à l'éducation des jeunes se retrouvent un peu comme des apprentis-sorciers, particulièrement au plan de la relation pédagogique. Néanmoins les éducateurs interviewés ne laissent pas d'avoir une réflexion très intéressante et structurée au sujet de cette dernière. Les transformations qu'elle subit, sa difficulté et son importance, sa nécessaire 'multiple adaptation', et son inévitable rencontre avec la pédagogie fa-

miliale sont quatre des principaux points touchés. Nous les retiendrons ici.

• *La relation* pédagogique a subi, ces dernières années, au moins deux changements majeurs, l'un du côté de l'élève, l'autre du côté de l'éducateur scolaire. Le premier se trouve identifié à une accentuation générale de leur importance personnelle ressentie par les jeunes des nouvelles générations. Axés sur eux-mêmes, originaux dans leurs idées, pleins de confiance en eux et centre de leurs prises de position, ils sont peu enclins à rechercher - du moins ouvertement - des figures d'autorité, et encore moins à vivre en quelque sorte par procuration dans une longue prolongation de l'enfance. C'est dire qu'ils s'embarrassent le moins possible des idées, des émotions, des points de vue et des préjugés des autres et notamment des adultes qui les entourent. Cela fait partie de "l'air du temps", est sans origine et destination bien précises ni surtout bien connues; les elèves d'aujourd'hui sont bien différents de ceux d'hier. Le second changement affecte l'école elle-même, et doublement. Comme bon nombre d'autres institutions sociales elle ne bénéficie plus de l'idéologie qui l'a soutenue si longtemps. Elle aussi a perdu son auréole, elle aussi, comme le roi, est plutôt nue. Parallèlement, ou par voie de conséquence, l'éducateur et l'éducatrice scolaires ont aussi passablement perdu leur piédestal.

Il résulte de cette évolution historique que, de part et d'autre, la relation pédagogique elle-même, et plus fondamentalement la conception que l'on en a, se sont pas mal tranformées au cours des dernières années. D'une relation à base d'autorité et fortement hiérarchique, on en est venu à des rapports qui empruntent beaucoup à ceux de guide et de camarade, en faisant volontiers et même attentivement un détour par le para-scolaire ou l'extra-scolaire pour mieux atteindre les domaines de l'enseignement et de l'éducation proprement dits. Dans bien des cas le goût de l'école, celui de la connaissance, dériverait de telles relations ou s'en trouverait beaucoup accentué. De fait la relation pédagogique traditionnelle a souvent eu une tendance marquée à l'autoritarisme

en excluant assez un certain cheminement "développemental" bernsteinien d'explications, de décisions, etc. Présentement, l'air est de préférence au rapprochement avec les enfants, à leur écoute et à leur implication la plus grande possible, en acceptant même leurs mises en question. C'est dans cette veine qu'il était souligné plus haut que l'école s'applique de plus en plus à faire appel au potentiel de réflexion et de conscientisation de ses élèves, en y mettant une bonne dose de confiance et de souplesse. Le concept d'éducation s'y élargit dans un entraînement à s'assumer graduellement soi-même.

• L'école est un choc multiforme pour l'enfant, cela a été exposé précédemment. C'est un choc à deux têtes, si l'on peut dire, car si l'institution elle-même constitue un défi, particulièrement dans son organisation et ses programmes, il reste que la difficulté majeure tient à la relation pédagogique. Deux éléments principaux la composent: la matière scolaire et l'"attitude" de l'enseignant(e); ce deuxième élément paraissant encore plus déterminant que le premier. Ce dont il s'agit, en somme, c'est d'une problématique scolaire non systématique, adaptée, personnalisée. Ce sont en effet les attentes et les attitudes du professeur qui, pour une bonne part, incarnent l'école pour l'élève. L'être et l'agir de l'enseignant(e) constituent un composant important, à plusieurs points de vue, dans la situation et l'action scolaires de l'enfant. Tout se présente et tout varie pour lui, dans le nouveau monde de l'école, en fonction des conceptions de l'apprentissage du maître et du contexte d'exigences dans lequel il l'enferme.

Par ailleurs, on y a insisté également, l'école n'est pas et ne peut pas être que l'un de ces deux lieux: celui de l'instruction, celui de l'éducation. Mais tout part de cette dernière de ce qui aboutit à quelque chose de valable. La base de tout se trouve en conséquence une relation humaine véritable entre l'enseignant et l'élève. Aussi toute relation éducative amorcée à partir d'un intérêt véritable peut être l'occasion de beaucoup d'apprentissages. Si une telle relation ou "activité scolaire" existait vraiment, l'enseignant jouerait pleinement son

rôle: celui d'allumer le désir d'apprendre chez l'élève via telle ou telle matière. Mais, pour le moment, la classe est surtout affaire de nombre et de résolution des problèmes quotidiens en regard des matières de base et de la discipline.

• Dans son application la relation pédagogique rencontre un problème particulier, celui de son adaptation aux jeunes suivant qu'ils se situent dans la catégorie des élèves en difficulté, dans celle des surdoués ou dans la moyenne. On dira bien qu'en principe tous les enfants, après la maternelle, sont aptes aux apprentissages scolaires, mais pour ajouter aussitôt que c'est une nécessité de ne pas dévaloriser l'enfant à ce stade, et qu'il faut lui donner sa chance. Cela indique assez, d'une part, qu'ils sont loin d'être tous prêts au cheminement en vue, et d'autre part, que la relation avec eux devra précisément au besoin comprendre telles attentions à la valorisation personnelle, aux marques de confiance et à l'exploitation "sur mesure" des moindres potentiels perçus. Dans ce sens il faut, souligne-t-on, que l'école s'adapte à ceux qui sont en difficulté et surtout en difficulté grave, en graduant avec précaution ses demandes, en acceptant visiblement l'enfant tel qu'il est, et en faisant en sorte qu'il trouve que l'on se comporte bien à son égard. L'expérience amène même à croire qu'un élève peut réussir sans aimer l'école et que dans ce cas la relation pédagogique est vitale. Elle assure une adaptation minimale au contexte scolaire, est une source d'optimisme, et joue le rôle de rétribution comparativement à la contribution ou aux efforts demandés.

Quant aux plus doués, la relation pédagogique adaptée amène le professeur à être surtout un guide pour eux. Encore que ces élèves brillants se divisent en deux groupes: ceux qui travaillent beaucoup et qui n'ont en conséquence besoin que d'un accompagnement général; ceux qui, malgré leur talent, requièrent une attention spéciale pour suppléer à un dynamisme plutôt intermittent. Il y a aussi à s'assurer qu'ils ne sont pas pénalisés par le rythme des autres, à leur ouvrir des possibilités

personnelles de cheminement et d'expression, et même, occasionnellement, à les proposer plus ou moins en exemple à d'autres dans un but de stimulation réciproque.

Pour toutes les catégories d'élèves, un nouvel apport à la relation pédagogique, tel que déjà souligné, est constitué par les services des spécialistes. Plusieurs fonctions, autrefois assumées par un seul enseignant, leur sont maintenant dévolues. La relation à l'élève peut s'en trouver transformée et grandement améliorée, pourvu, entre autres, que ces spécialistes se préoccupent des vrais problèmes de l'enfant, et que les autres membres du personnel enseignant leur apportent un soutien approprié, en se laissant, au besoin, conduire au-delà de leur propre vision des choses.

• Un domaine important mais subtil dans lequel la relation maître-élève rencontre la pédagogie familiale à laquelle l'enfant est soumis est celui dit des modèles. Assurément le monde actuel, le monde scolaire comme les autres et peut-être davantage, n'est plus tellement, en apparence du moins, aux hiérarchies vénérées, au respect des traditions et autorités, à l'attachement aux valeurs des autres et à celles du passé. C'est l'ère (d'ailleurs historiquement cyclique) du pluralisme, de la relativité, des mises en cause, du scepticisme, où chacun réaménage pour soi son éventail de valeurs. Parents et maîtres y sont devenus des inspirateurs parmi d'autres, et encore, sujets à élection plutôt qu'à imposition. Néanmoins on peut bien penser avec quelque raison que le fond des choses demeure sensiblement le même et que, sous des apparences "libertaires", à peu près les mêmes bouées, les mêmes boussoles ou points de repère sont plus ou moins instinctivement recherchés. Nos éducateurs en cause partagent assez cette perception. L'enfant, pensent-ils, a besoin de modèles, il en réclame indirectement pour motiver ses comportements (l'admiration) et les construire (l'imitation). Aussi parents et enseignants sont-ils toujours de quelque manière des modèles pour les jeunes. Il faut qu'ils en soient pour réussir à les former, à les socialiser, à les scolariser. Par ailleurs, cette double source peut évi-

demment être l'occasion de tiraillements chez l'enfant (tout comme entre les modèles). D'un côté il semble bien en effet qu'il y ait un certain idéal qui vient des parents. D'un autre côté, les enseignants croient que, bon gré mal gré, ils se trouvent de quelque façon proposés implicitement en modèles à leurs élèves, et de fait ils s'efforcent d'en être, au moins sur certains points, en considérant que cela fait partie de leur mission de ne pas négliger cette avenue éducative. L'école a, dans ce contexte, à renforcer le modèle parental, ou à le tempérer de quelque manière lorsqu'il est trop opposé à celui de l'école ou encore est relativement insatisfaisant voire même décevant pour l'enfant. C'est dans l'un et l'autre cas l'occasion, pour l'éducateur scolaire, d'intervenir pour faire évoluer l'élève, le rendre conscient de la diversité des valeurs et des options, de leur relativité aussi, tout comme de la nécessité, présente et future pour lui, de faire ses choix: "la vie est obligée de choisir; elle est faite pour cela" (René Huyghe, 1980, 151). Nous touchons évidemment ici à l'un des lieux-types de la rencontre école-famille, de la distance qui peut les séparer, du défi pour l'éducateur et pour l'enfant de les concilier le plus possible mais au regard du bien de ce dernier. Enfin, l'interrogation est venue, par rapport à cette relation pédagogique et plus spécialement à sa dimension "modèles", si, en conformité avec une longue tradition, aujourd'hui momentanément mise en veilleuse, l'enseignant, l'enseignante, ne doit pas être "essentiellement" une personne un peu à part (pensons aux statut et rôle du maître dans la France du XIX^{e} siècle), dans laquelle l'élève puisse, notamment dans ses jeunes années, mettre sa confiance et recevoir un peu comme des absolus (momentanés) enseignement et éducation? Et par ce fait même que l'école d'aujourd'hui s'assortit d'une discipline moins sévère, appuie moins sur la formation de la personnalité, et tend relativement peu à l'uniformité, la relation ou les interrelations pédagogiques n'y revêtent-elles pas une importance accrue? Sans compter que dans son travail de développement ou de transformation de la personnalité de l'élève, l'éducateur scolaire ne dispose pratiquement plus de norme idéale et la devient un peu lui-même par la force des choses.

CHAPITRE 7

LE CARREFOUR DE L'ÉCRITURE

L'école c'est l'écriture, pourrait-on dire en un sens. Les éducateurs et éducatrices qui nous ont longuement fait part de leur praxis scolaire (du double rapport idéel et empirique qu'ils y ont avec les personnes et les choses) ne disent finalement pas autre chose. Ils disent tout cela. Tout cela, c'est-à-dire que comme l'école, l'écriture est éminemment question de technique et d'intellectualité, passage d'une culture première à une culture seconde, lieu de difficultés et de défis, tributaire des antécédents et des horizons, fonction de la dynamique scolaire et familiale, avènement ou simple événement. C'est à ces quelques dimensions du phénomène de l'écrit en milieu scolaire que nous nous arrêterons.

A . L'école est à base d'une performance de lecture et d'écriture, d'une majoration spécifique et générale dans et via ce domaine. C'en est le point de départ en même temps que le médium permanent. Cette performance s'appuie elle-même sur deux acquisitions ou séries d'acquisitions: les mécanismes de lecture/écriture, et la compréhension (dans son sens le plus large) de ce qui est lu ou à écrire. La première acquisition est de beaucoup moins difficile et moins longue que la seconde, et elle n'en est pas - bien loin de là - nécessairement accompagnée. La deuxième, en effet, est longue et mille fois plus exigeante; elle est en elle-même une révolution, une révolution intellectuelle et culturelle progressive. Ces exigences et ces difficultés s'explicitent dans l'espèce de genèse qui nous est présentée du passage de l'oral à l'écrit.

B . Voici le point crucial de l'école, le passage du peu qu'a exigé ou qu'a pu exiger l'oral jusque-là, à tout ce que requiert ou va requérir l'écrit. On y part du connu, ou du censé connu, vers l'inconnu, vers un éventuel élargissement et approfondissement intellectuels, plus précisément ceux des instruments d'écriture et de la réalité à laquelle ils permettent d'atteindre. Le cheminement va donc de mots déjà entendus, mais dont l'orthographe est mystérieuse, à des exercices de vocabulaire susceptibles de l'élargir, puis à la correcte utilisation de mots dans des phrases, et à l'explication et à l'application des règles grammaticales. La copie de textes, pour en tirer profit, leur mémorisation puis la rédaction personnelle viennent compléter le parcours. Il vient ici deux remarques. La première est que ces exigences, quoique présentées dans leurs formes extérieures, n'en renvoient pas moins à ce qui les soutient, aux performances intellectuelles qu'elles exigent et à l'"habitus" qu'elles supposent presque obligatoirement. La seconde est que l'on va de ce qui a pu déjà être abordé de quelque manière en dehors de l'école et avant elle à ce qui en est le propre, dans une démarche (pyramidale) qui exige tout le processus piagétien, en même temps qu'une base raisonnable. Plus le bagage initial est grand, plus les possibilités de nouveaux acquis le sont aussi, avec des défis et des efforts d'autant plus abordables. C'est ainsi qu'en ce qui concerne les dernières marches: copie fructueuse et rédaction de textes, on y croit peu, en raison précisément des exigences requises pour cela dont principalement un esprit d'observation passablement développé. C'est ainsi que déjà dans l'écrit l'école apparaît bien comme une montée, un deuxième niveau de perception et proprement de ré-flexion.

C . On voit déjà que ce passage en sera un de difficultés et de défis. Ces difficultés sont de divers ordres. L'une d'elles tient à l'âge relativement hâtif auquel on termine maintenant le cours primaire. La grammaire en est une autre; son apprentissage, sa possession demande beaucoup d'efforts. Bien qu'elle se présente à terme comme une perturbation et une éventuelle équilibration majorante, le défi est de taille

et implique bien des dispositions et capacités. Un autre point est que plusieurs enfants ont peur des obstacles, une peur qui malheureusement n'arrive pas à se transformer en audace; là aussi c'est un travail de longue haleine, qui doit avoir eu un commencement et qui nécessite du support. Reliée à cela se trouve une absence de motivation, de désir de cette montée au deuxième niveau de culture; rien non plus à ce sujet n'est spontané et ne vit sans des soins continus. Le doigt est aussi mis en passant sur des problèmes d'écriture et d'école, d'un autre ordre. Ils tiendraient aux temps présents, à la nouvelle "éducation" (ou laisser-aller?), à l'"autonomie" contemporaine des jeunes, à leur soi-disant sens critique de même qu'à leur attachement (ou réduction?) spécifique à des "concepts d'image" plutôt qu'à des "concepts de mots". Voilà de beaux mots peut-être; l'idéologie y paraît bien encore à l'affût pour cacher habilement les failles du vécu. Ce qui est ainsi désigné comme autre difficulté de l'écrit et de l'école, serait-ce ce fait que l'on veut ou que l'on doit vouloir maintenir cette dernière au seul niveau permanent de l'enfant, en faisant tourner court, dans un bel abandon à l'aléatoire et à la facilité, le cycle des rééquilibrations majorantes de Piaget?

D . Tributaire des antécédents et des horizons des élèves, ce passage de l'<u>oral</u> à l'<u>écrit</u> l'est peut-être encore de façon plus marquée (et plus dramatique) au regard de leur faible performance générale en ce qui a trait au premier terme: l'oral. Ils parlent très brièvement, sans développement ni même sans précision de leur pensée; l'interlocuteur (l'enseignant) doit se contenter de quelques mots sans beaucoup de liens, et faire le reste. Ils sont habitués, pour un bon nombre, à se comprendre ainsi entre eux et à la maison, sans presque jamais pouvoir ou vouloir verbaliser correctement leur pensée. Ainsi le langage antérieur à l'école prépare très peu même au langage oral de celle-ci, combien encore moins à l'écrit, à l'abstrait, etc. En plus ou en raison de cela, l'école, au premier et même au deuxième cycle du cours primaire ne s'avère qu'un demi-succès même pour l'apprentissage du discours oral. Il y a, du moins de la part des élèves, encore moins d'efforts et de

goût pour l'écrit; de piètres résultats se trouvent donc pratiquement assurés. La nécessité ni souvent même l'avantage de l'écrit pour la formation, pour l'esprit, pour la personnalité... pour la vie, ne sont absolument pas ressentis. Pour bien dire presque aucune des conditions requises pour un cheminement d'écriture, d'abstraction, de logique déductive... ne se trouve remplie. Comment alors enseigner à l'école?

E . De fait ressort ici une certaine démission de l'école en ce domaine; peut-être a-t-elle pratiquement dû s'y résoudre.

Cette transition de l'oral à l'écrit se fait à présent dans une conjoncture et avec des exigences et des visées bien spéciales. L'important est maintenant que l'enfant "s'exprime" et "soit heureux" en cela, peu importe à toutes fins pratiques (ou en désespoir de cause) sa plus ou moins bonne utilisation du code qu'est le langage (surtout écrit), tant aux points de vue du choix des termes et de l'orthographe qu'à ceux de la composition et du style. Dans cette foulée, par exemple, il y aurait un grand gain à mal écrire une phrase mettant en vedette un membre de la famille, plutôt que sans faute une phrase stéréotypée. On fait valoir que l'on distingue aujourd'hui davantage entre le domaine dit des idées ou de l'expression, et celui dit de la technique ou du formel; en privilégiant le premier sans s'embarrasser trop du second... dont les jeunes viendront sans doute à bout à la longue! On avance également que le contexte de vie actuel de l'enfant, saturé de bruit et d'agitation, est peu propice à ce que nécessite l'écrit, à savoir entre autres, la quiétude, la réflexion, la "constance", l'application... Dans une telle conjoncture il est difficile que le fondement du problème de l'écrit - sa problématique de distance et sa personnification obligée - soit très perçu et encore moins explicité. Même les modalités de l'enseignement de l'écriture y deviennent aléatoires ou du moins circonstancielles, facilement dépendantes de l'intérêt du moment. D'ailleurs même la question de l'oral, c'est l'avis de quelques-uns, l'école ne l'a jamais travaillée de façon suffisante eu égard à l'am-

pleur et aux difficultés de la tâche à réaliser. Mais peut-être faudrait-il - en rejoignant une perspective, déjà évoquée, de "libération" - amener les jeunes à s'intégrer à un oral "d'ailleurs"; quelques-unes des nouvelles dispositions du Ministère de l'éducation iraient dans ce sens.

Ce qui retient l'attention, en somme ici, c'est un certain abandon par l'école d'un idéal de l'écrit et de sa problématique. Si par ailleurs on considère que l'écrit est toujours l'un des véhicules privilégiés de la culture et l'un des principaux instruments de développement intellectuel, cette concession paraît de taille.

• En elles-mêmes l'écriture et la lecture comptent parmi les principales valeurs de toujours de l'école. Mais pour les jeunes, ce n'est pas ainsi qu'elles sont perçues et vécues, c'est davantage comme inquiétude et traumatisme... comme le contraire de ce qu'elles devraient être. La plupart des élèves vivent l'aventure de l'écrit, sous pression, comme une mécanique qui doit fonctionner. Dans les meilleurs cas, ces "valeurs" ne sont accueillies que comme obligations et dans une perspective uniquement utilitaire; elles sont loin d'être vraiment un enrichissement personnel et un facteur d'épanouissement. Parmi tout ce qui contribue à faire de l'écrit une pierre d'achoppement plutôt qu'un bien poursuivi, prend place ce fait que bien des milieux familiaux n'ont d'aucune manière sensibilisé et encore moins familiarisé l'enfant à tout ce qui touche le monde de l'écrit. Le défi se trouve donc grand et la possibilité bien faible pour lui de pouvoir vivre les contacts obligés avec ce "monde" comme autre chose qu'un <u>événement</u> ponctuel répété, nous voulons dire comme un avènement de sens... de culture... de civilisation.

CHAPITRE 8

L'ÉCOLE: UNE CONSCIENTISATION NÉCESSAIRE

C'est peut-être à un pédagogue original et courageux, Paulo Freire (1971, passim), que nous devons la meilleure définition de la conscientisation dont il est question ici, et précisément au sujet de l'école. Elle désigne à la fois chez lui une prise de conscience et un engagement (conséquent), l'une et l'autre à caractère global et radical, c'est-à-dire se ramifiant dans toute la réalité et l'idéalité de la vie, et pour ainsi dire l'emportant entièrement. Une telle conscientisation engendre et spécifie une nouvelle problématique de vie, qui par ailleurs souffre peu de dérogations.

L'hypothèse ou la thèse que nos éducateurs mettent en place, autant comme résumé que comme fondement et conclusion de toutes leurs réflexions, se trouve donc à l'effet que l'école pour être vraiment et pleinement l'école doit absolument donner lieu à une telle prise de conscience, à un tel engagement, et être au moins l'occasion de tels compréhension et ré-aménagement de soi et de sa vie. Cela pour l'enfant-élève surtout mais, proportionnellement, aussi pour les éducateurs et les parents, dans la mesure où (ou en raison du fait que) ce qu'ils sont conditionne, plus ou moins rigoureusement, les possibles et les probables chez l'enfant. Neuf des arguments invoqués ou des sous-thèmes abordés à ce propos sont ici présentés successivement.

• Au moins au cours du second cycle du primaire et pour bien dire dès le départ, toutes proportions gardées, l'enfant doit avoir acquis une certaine maturité, un certain comportement responsable et logique; il doit être cohérent et aussi conséquent avec lui-même. Deux des trois

assises de l'école sont précisément (en plus de l'académique) le comportement et la personnalité de l'élève: elles commandent toutes ses chances de succès. Cela implique une double ou même triple transformation, celle-là même dont parle Durkheim (1977, 12-13...), l'épanouissement de l'être individuel, la construction de l'être social, et l'aménagement d'un équilibre harmonieux entre ces deux volets obligés de la personne. Il est bien souligné au passage qu'il s'agit d'une transformation chronologique qui, entre autres, doit avoir eu son début, suffisant et en temps, et avoir progressé (au sens piagétien) avec l'incitation et l'aide environnementales nécessaires.

Plus explicitement l'élève doit être conscientisé à lui-même et à l'école comme telle: il doit - toujours compte tenu de son âge naturellement - se situer et situer celle-ci dans de justes perspectives accompagnées d'un engagement envers lui et envers l'école. Cela peut se traduire, par exemple, en qualités de fierté personnelle, d'application à ce que l'on fait, de motivation réfléchie, de confiance en soi, et de juste prise en considération des autres dans une démarche personnelle bien articulée.

• Renvoyés ainsi aux paliers les plus profonds de la personne sociale (Gurvitch, 1963, 3, 4, 344), à ceux du "dédoublement constant de nos vies quotidiennes" bien au-delà "des solidarités quotidiennes de la conscience et du monde", parmi "les stratégies les plus radicales et les plus conséquentes" (Dumont, 1971, 62-63), il ne faut pas s'étonner d'y rencontrer <u>les valeurs</u>. Elles s'amènent à la fois comme la raison pratiquement ultime de cette conscientisation et comme une preuve et un syncrétisme de celle-ci.

C'est par le biais d'une ancienne démarche, la démarche religieuse renouvelée ou modernisée, que le témoignage est donné de leur présence à l'école en tant surtout que dynamisme et pierre d'achoppement. Cette démarche de groupe, longue et difficile, éclaire sur son sujet spécifique mais peut-être davantage encore sur la nécessité et la difficulté de

l'ensemble d'une démarche scolaire globale de concertation, et de réalisation d'un projet éducatif assumé par tous les intervenants. Elle remet ceci à la surface que l'école reste foncièrement un ensemble de valeurs, d'idéaux, de normes, de conduites, de tous ordres, "proposés" au nom de la famille et de la société et auxquels il y a adhésion ou non, à différents degrés, avec ce qui s'ensuit; la source est là.

Par ailleurs toute la réflexion sur l'école aboutit à une grande question. Elle a trait au fondement personnel et social de tout l'univers scolaire; c'est celle de la concordance des valeurs sur lesquelles repose l'école et qui imprègnent tout son cheminement. On réalise aussitôt qu'elles forment un réseau complexe et à l'intérieur de l'école et entre cette dernière et ses partenaires extérieurs. Toutes ces valeurs, typiques et expressives des prises de conscience et des engagements, sont-elles largement différentes, se recoupent-elles partiellement, se rejoignent-elles dans une belle harmonie? C'est à cela que l'on en vient, comme à un alpha et à un oméga, dans toute cette rétrospective et cette prospective scolaires.

Ce problème des valeurs ramasse bien tout ce qui est en cause ici, car une fois que l'on a distingué entre les deux domaines de l'éducation: celui des conduites courantes et celui des questions de fond, ce dernier se trouve à renvoyer presque uniquement à des choix de valeurs, comme à autant d'assises de la démarche scolaire pour chacun des intervenants: éducateurs, parents, élèves, etc. À ce palier, très inquiétant (pensons au congrès mondial des sciences de l'éducation: L'école et les valeurs, en 1981, au volume L'esquive, etc.), et auquel on voudrait bien en général, ne pas avoir à se situer, il faut bien dépasser la considération du simple apprentissage de comportements conformistes. L'école, et tous ses commettants, sont renvoyés à une réflexion sur l'orientation et le sens profonds de leur gestuelle qui ne pourrait plus se fonder facilement sur la coutume et la tradition en feignant de ne pas voir et de ne pas s'engager.

Dans la même veine, la prise de position par rapport aux valeurs de l'école, valeurs de connaissances et valeurs de personnalité ou de relation au monde, ne laisse pas d'être le critère fondamental de répartition des élèves, plus précisément en trois catégories. Certains n'y sont pratiquement pas sensibles, d'autres s'y attachent presque naturellement, quelques-uns sont emballés par elles. Pour eux, en toutes choses, le vécu scolaire sera en conséquence. Le premier groupe donnera un peu (assez) à côté de l'école, le second (comprenant la majorité) l'utilisera, même plus que pour le strict nécessaire, le dernier groupe y mordra.

Se trouve par le fait même soulignés, à travers le pluralisme contemporain et les difficiles ajustements conséquents de l'école, autant chez elle que hors les murs, la possibilité et le moyen pour elle d'emporter quand même le morceau, de demeurer ou de redevenir dynamique en tant que lieu de connaissance, de culture, d'épanouissement, de majoration... d'humanisme.

• Cette prise de conscience doit, ou ne peut que s'assortir d'un dynamisme intérieur. Maritain (1969, ch. 2) le posait lui aussi comme indispensable en éducation. L'engagement praxistique ne peut évidemment que suivre. Son absence, surtout au double plan personnel et familial, constitue l'une des grandes difficultés que l'école peut représenter. C'est malheureusement le cas pour un bon nombre d'élèves. Cette absence produit un manque d'intérêt profond pour la chose scolaire, et elle constitue une barrière pour le cours secondaire. Et même quand on en vient, un peu en désespoir de cause, à se rabattre pour certains groupes d'élèves, sur des habiletés personnelles ou des aspects de la personnalité et de l'apprentissage jusqu'ici dévalorisés ou occultés dans les modes d'évaluation actuels, on fait quand même état du nécessaire dynamisme intérieur qui, même en cela, doit absolument animer l'enfant pour qu'il arrive à quelque chose. C'est dire que sans lui toute forme d'instruction est difficile sinon impossible et, bien sûr, le progrès éducatif impensable.

• Quand on en vient à définir, au moins pour soi et en ce qui concerne l'élève, cet engagement et la prise de conscience qui l'engendre, on conçoit le premier comme une insertion réelle, multiforme et profonde dans le milieu scolaire de telle sorte que celui-ci devienne comme l'eau pour un poisson: un élément de "vie". La prise de conscience, pour sa part, s'assimile chez l'enfant au sentiment qu'il est à sa place, qu'il a sa place dans la grande entreprise de l'école, et à la claire vision des règles, exigences et objectifs de cette entreprise, de même que de la démarche difficile qu'il y entreprend, démarche propre à le rendre de plus en plus et davantage lui-même. Au plan de la socialité, cette conscientisation (prise de conscience et engagement) implique, de la part de l'enfant une adaptation à la vie de groupe et aux personnes, enseignants, éducateurs et camarades qui le composent, le sentiment et la volonté d'être et de devoir être un parmi tous les autres en bénéficiant de deux courants et en se soumettant (et contribuant) à eux: celui de l'environnement vers soi, celui d'ajustement de soi à l'environnement, dans une modification partielle, graduelle et permanente des deux éléments en cause. De la part de l'école (et de la famille), cela ne va pas sans vouloir dire la présentation et l'explication à l'élève de la nouvelle réalité où il se trouve. Si celle-ci apparaît clairement à tous les intervenants, ce qui est très loin d'être le cas actuellement, le projet éducatif ou le projet d'école se trouve déjà engagé positivement. Autrement, ce projet, qui doit bien avant tout être celui de l'enfant, n'est pas perçu ou n'est pas bien perçu par lui; comment alors pourrait-il être bien vécu et générer la motivation et l'espoir? Autant ces deux dispositions sont nécessaires pour le chemin exigeant à parcourir, autant elles en émanent s'il est suffisamment planifié et dessiné pour mettre en relief son potentiel multiforme d'acquisition aux plans de la connaissance, de l'éducation, de la socialisation, du développement de la personnalité, etc.

• La lecture ou le phénomène plus large de l'écrit (en regard de l'oral) peut être vu comme un syncrétisme de cette conscientisation: lui aussi, comme l'école peut se ramener à une simple mécanique sans

beaucoup de compréhension ou d'intériorisation. L'écriture vraie, la lecture vraie, ou pour tout dire l'art de l'écrit, n'est pas une génération spontanée, c'est de la culture: quelque chose qui pousse au milieu d'obstacles moyennant les facteurs appropriés et les soins nécessaires. On apprend à lire en lisant, au plan des mécanismes mais mille fois plus encore à celui de la "compréhension". Aussi la lecture qu'impose l'école, comme presque toutes ses activités d'ailleurs, est-elle loin d'être suffisante, de façon générale, pour donner un grand potentiel de compréhension, pour cultiver réellement. Il faut en plus, ou parallèlement, d'autres activités de lecture, une acquisition et une "culture" du goût de la lecture... un accueil et un désir. L'école, symbolisée par la lecture ou l'écrit, incarnée en eux, peut n'être qu'un à-côté, ne pas faire vraiment partie de la vie. Pour qu'elle le devienne, il faut un feu personnel que quelqu'un a allumé, qui par la suite s'autogénère en quelque sorte et qui croît pour ainsi dire un peu de façon exponentielle.

• L'école idéale inclut cette conscientisation. À un niveau minimal elle prend l'aspect d'un parallélisme harmonieux entre le vécu scolaire et le vécu familial. Elle y est perçue comme un nécessaire complément spécifique et original de la maison, elle n'a pas le caractère d'une obligation pénible, elle s'insère bien dans les rêves, les jeux et la vie. Voilà pour l'élève. Pour les parents, dans ce schéma le plus accompli, ils sont très impliqués dans la chose scolaire et conçoivent l'école comme un besoin pour l'enfant, une étape nécessaire de sa vie, une réponse à sa recherche, un élément essentiel dans son développement.

Dans le même sens, les exigences de l'école, pour un "produit" maximal, vont-elles du côté d'un jeune issu d'une famille relativement aisée, qui l'a ouvert aux choses scolaires et déjà passablement socialisé. De la sorte il aura les bases nécessaires à une action fructueuse de l'école, il pourra s'adapter à son rythme et à son contexte. C'est, en somme, que toute la problématique de vie de l'enfant en soit une

"scolarisante", faute de quoi il y aura au moins exigence de mille efforts supplémentaires et, plus généralement mille difficultés et même désespérance: l'école ne s'improvise pas.

Par ailleurs, cette problématique de conscientisation est nécessaire à l'institution scolaire pour rejoindre l'enfant réellement. Il faut absolument que l'école, surtout rurale, pour combler les lacunes du milieu, avoir une action efficace et donner lieu à un entraînement de vie homogène, soit pour lui, à toutes fins pratiques, comme un centre socio-culturel. Il lui faut rejoindre l'enfant sous toutes les facettes de l'éducation.

Par contre, sans cette problématique, l'élève peut faire un certain cheminement, l'école peut réaliser une certaine scolarisation, mais alors l'un et l'autre demeurent atrophiés. Ils n'ont pas les valeurs de base ni les horizons nécessaires pour donner à leur démarche l'ampleur et la cohérence qu'elle pourrait, qu'elle devrait avoir. Dans ces cas, ou bien l'élève ne fait pour ainsi dire que passer, et demeure un étranger culturel pour qui l'école est bien différente à tous points de vue (disponibilités, action, résultats...) d'une problématique de vie; ou bien, si c'est l'école qui se démarque, ne se trouvent plus en action que de bons techniciens et techniciennes aptes à transmettre, dans des conditions favorables, un certain contenu théorique, en arrêtant là leur tâche et leur ambition.

À plus forte raison cette conscientisation s'avère-t-elle d'ores et déjà indispensable pour la réalisation d'un projet éducatif impliquant tous les intervenants scolaires et pleinement assumé par chacun. En effet les quelques démarches de reconnaissance entreprises en ce sens mettent très fortement en lumière l'obligation, tout comme la difficulté, de laisser tomber les oeillères pour une considération globale et en profondeur de l'école: "Il n'y a pas vraiment de parole collective si... les hommes ne sont pas accordés à nommer quelques grandes constantes de leur situation commune" (Dumont, 1971, 33). Parallèlement à ces

amorces de dialogue en vue de "l'école communautaire et responsable" (M.E.Q., 1982), amorces laborieuses mais visiblement fructueuses aussi, des démarches personnelles d'enseignants - que nous dirions "en recherche" - ont déjà donné lieu très visiblement, chez eux et chez leurs élèves, à un nouveau mode d'insertion globale dans l'école, avec, entre autres, des résultats scolaires conséquents. Il s'ensuit également une nouvelle vision de l'école, de l'enfant et de la famille aux plans pédagogique et scolaire, tout comme une sensibilisation inédite à l'évolution de la société ambiante et à sa complexe maïeutique de l'école. Cette double conscientisation ne manque pas, en plus, de commencer à faire cercle et de susciter plusieurs interrogations; on en cherche encore les réponses dans les scénarios habituels, c'est évidemment ailleurs, dans la problématique de l'ouverture en profondeur que nous abordons, qu'on les trouvera.

• La conjoncture scolaire en étant une d'émergence de personnalité; elle ne peut faire autrement - à moins de se laisser supplanter par d'autres - que de renvoyer aux multiples dimensions de l'éventuelle personnalité de base ou statutaire de l'enfant, et, à un égal degré, à un fondement, un sens, une totalité réfléchie de celle-ci. Au sein du triangle existentiel et vital que l'école forme avec la famille et le milieu, cette personnalité jusque-là un peu latente a à se découvrir et à se développer. Dans cet enclos, l'enfant est en devenir et soumis précisément aux interrelations dialectiques des trois "angles" et en fonction de ce qu'il est fondamentalement. Une telle genèse souffrirait évidemment beaucoup d'une construction par à-coups et par pièces, au double point de vue des composantes de la personnalité et des agents ou intervenants en cause: une même perspective doit absolument les rassembler et les coordonner. Il s'agit en somme de savoir si l'école va diriger, ou seulement marquer, de manière assez ponctuelle et périphérique, ce passage de l'enfant à lui-même, à la société, et au monde: sa praxis fondamentale.

• Nous en arrivons ainsi à la raison ultime d'une telle conscientisation, à savoir le problème de base de l'école, un problème à la fois unique et triple. C'en est un de culture, et qui s'articule dans trois dimensions majeures, celles de la perception, de la réflexion, et de la concentration. De culture, nous voulons dire de dédoublement - proprement humain - attentif, original et fertile, des apparences quotidiennes de situation et d'action. C'est, pour tout dire, le problème de l'élaboration intellectuelle et culturelle et de sa répercussion dans la praxis, intérieure et extérieure. C'est de la nature de ce rapport "construit" aux êtres et aux choses, que Bernstein et même Piaget font largement dépendre le cheminement culturel et son aboutissement. C'est à lui aussi que paraissent bien aboutir en fin de parcours Hiernaux, Nizet et leurs collaborateurs (1982), un peu il semble bien dans la foulée de Bourdieu, en identifiant comme source ultime des différences scolaires, la présence ou au moins le caractère plus ou moins effectif, d'un dépôt culturel dynamique. Son existence et à plus forte raison son ampleur peuvent n'avoir, surtout en aval, aucun lien avec tout ce qui concerne l'"avoir". C'est un dépôt ou noyau d'"être", acquis ou à acquérir, absolument irremplaçable, quoique l'on fasse. Aucun ersatz n'ouvre le chemin du développement attendu. On voit dès lors que "l'école-école" ne peut se situer à la superficie banale et immédiate de la praxis, c'est-à-dire de la structure, du fonctionnement de l'écheveau idéel et réel des êtres, des choses, des statuts, des rôles, et de la vie.

• Pour le dire autrement cette question de conscientisation: prise de conscience et engagement, inaugure et démarque deux réalités possibles de l'école - chacune pour sûr avec ses multiples variantes: l'une d'avènement, l'autre de simple événement. C'est l'école comme passage à la culture, passage plutôt factice ou bien réel; en elle-même avènement de connaissance, d'intellectualité, de personnalité, de rééquilibration majorante perpétuelle, mais pouvant pour mille raisons être plus ou moins réduite à un simple événement, et encore, à un fait pratiquement "divers". Cette dernière est enfermée dans une généalogie sociétale

étroite et déterminante; la première s'ouvre à un accomplissement original et à une signification historique propre. Dans un cas le cheminement scolaire - au mieux - est restreint et fondé; dans l'autre il se fonde et transcende, c'est, avec ses mille raisons et conséquences, et dans son sens plein, "la joie de connaître" de Termier (s.d.), vraisemblablement l'une des finalités de l'être humain.

CONCLUSION

Ce à quoi l'on arrive au terme de cette démarche, les éducateurs en cause l'expriment très bien eux-mêmes; aussi convient-il ici encore de leur laisser largement la parole. Mais avant de voir l'aspect d'ensemble de leur conclusion, peut-être faut-il remarquer que chacun ou chacune l'assortit normalement de ce que lui "impose" une triple source: la plate-forme où il ou elle se trouve, le niveau de réalité qu'il ou qu'elle rejoint, et le type d'"enseignant" auquel il ou elle appartient.

La plate-forme d'où l'on observe et où l'on vit l'école renvoie principalement à des dimensions de proximité ou de relatif éloignement, d'implication plus ou moins grande, de même que de lieux, de longueur et d'ampleur de l'expérience scolaire personnelle. Les niveaux de réalité abordés vont, souvent dans la même entrevue, du plus concret au plus abstrait, ou de l'apparence des choses à leur vrai réel caché, ou encore d'un certain imaginaire scolaire (comme on parle d'imaginaire social) à une vision très réaliste de la conjoncture. Leurs propos, au sujet d'eux-mêmes et de l'institution scolaire, campent assez bien ces éducateurs dans l'un des quatre types suivants: l'euphorique, le réaliste, celui qui est en recherche, et - si on a fait encore un pas de plus - le conscientisé. Leur vision de l'école se trouve évidemment nuancée en conséquence. Mais quelles que soient ainsi leurs coordonnées à ces trois plans, ces personnes convergent, dans leur discours et leur désir, avec plus ou moins d'optimisme et à des degrés divers naturellement, vers ce que nous pourrions appeler la nécessité ou du moins l'utilité, et, de toute façon la possibilité d'un "concile" - même aux plans local et régional - pour l'école.

Pour un tel exercice, éventuellement très bénéfique, et auquel on en vient quand un organisme ou une institution ressent une certaine inadaptation sociétale, l'école est prête et les parents aussi, les problèmes fondamentaux et plusieurs grands thèmes à y aborder sont identifiés, l'opportunité politique est assez apparente, et l'éventail des objectifs à y poursuivre se dessine aussi de manière assez précise (en ouvrant déjà sur des choix de base auxquels l'on devrait normalement en venir).

• Tout au long des entrevues nos interlocuteurs et interlocutrices ont été souvent amenés, au fil même de leur discours, à distinguer entre, en quelque sorte, école officielle et école réelle, école "dirigeante" et école "enseignante"; entre théorie et pratique aussi, par exemple aux plans des programmes et de l'implication personnelle; tout comme à faire état de différentes visions et "applications" du rôle d'enseignant, de désarroi plus ou moins grand dans le contexte actuel de pluralisme et de changement, de diverses images de l'école et de réactions conséquentes chez les parents, etc. Ce sont là quelques-uns des nombreux indices fournis à l'effet que l'institution scolaire, même au palier local, aurait avantage à faire le point. Par ailleurs le fait de très bien percevoir ces composantes de la réalité scolaire dans leur diversité, leur caractère hétérogène et au moins partiellement antagonique, constitue déjà un premier pas en ce sens. La "saisie" du problème apparaît en effet un préalable à une telle démarche de mise en cause et d'examen.

• Du côté des parents, leurs essais de nouvelle implication dans l'école, plus encore leurs quelques tentatives de réflexions puis d'orientations communes, ont mis en lumière les obstacles considérables à surmonter pour en arriver à cela de même que la somme d'énergies et de bonne volonté qu'il faudrait y consacrer pour un résultat efficient, autre que superficiel, et dans le contenu et dans la forme. Cependant est ressorti de tout cela - sous le poids d'autres facteurs aussi -, ce que l'on commence à nommer une nouvelle famille, de nouveaux parents. On s'est plu à les décrire ainsi: intéressés à établir un vrai contact

avec l'école; refusant l'"académique" seul et le dressage, en optant pour la responsabilité et l'apprentissage des choix; issus de la génération des comités d'école; incitant à croire qu'il y aura une jonction éventuelle entre leurs aspirations et la "nouvelle école" - encore partiellement dans les documents et largement à définir; se contentant de moins en moins d'un apport d'appoint, de consultation ou de services, mais désireux d'une association aux idées directives de l'école; ne s'occupant plus de l'école en se sacrifiant, pour le principe ou pour la forme, mais s'engageant réellement. Pour peu que l'on considère ces parents comme un levain nouveau, et que l'école sache en reconnaître et en exploiter la valeur, il n'est peut-être pas déraisonnable de penser que de ce côté également les esprits commencent à être mûrs pour un dialogue en profondeur et un éventuel réaménagement d'itinéraire.

• Pour ce qui est des problèmes qui se posent concrètement, on en identifie au moins trois qui paraissent fondamentaux: placer les enseignants (ou éducateurs) sur la même longueur d'onde, articuler de façon systématique la gestuelle de l'école, et enfin harmoniser les pédagogies familiale et scolaire. Le premier point renvoie à la compréhension réciproque de tous les professionnels de l'éducation à l'intérieur de l'école, et à leur commune adhésion à une orientation rationnelle de celle-ci. La définition détaillée de cette orientation aux plans notamment de la conjoncture, des choix et de la démarche constitue le second problème. S'insère ici en troisième lieu la sensibilisation de la population concernée aux projets d'orientation, et la prise en compte de ses réactions par l'école, en vue de l'élaboration et de la réalisation d'un plan de pédagogie partagée: "vous êtes parents mais aussi enseignants, votre foyer c'est une classe" (Gordon, 1979), et vice versa.

• C'est en somme, on s'en rend compte, une démarche tout à fait de projet éducatif concerté. L'école rejoint ici, même un peu avant la lettre, les projets du Ministère de l'éducation relativement à "une école communautaire et responsable" (M.E.Q., 1982), c'est-à-dire, entre

autres, une école réfléchie, conséquente avec elle-même, et prônant autant les droits que les devoirs des parents impliqués dans son action:

> ...les parents, le personnel et les élèves peuvent, de concert, donner à l'école des orientations et un plan d'action accordés à son milieu. Les orientations et le plan d'action qu'ils définissent ainsi... constituent des éléments du projet éducatif... (Loi 40, 1983)

C'est aussi une espèce de prise de conscience, de conscientisation même, du nécessaire cheminement éducatif et même - jusqu'à un certain point - scolaire conjoint de l'école et de la famille. On ne se trouve évidemment encore qu'à une période d'essai, donc de chocs, de malaises, etc., mais c'est tout de même une amorce, une ébauche d'efforts concertés, de construction d'un vrai projet de contributions respectives à une "productivité" maximale de l'institution scolaire.

• À grands traits au moins le panorama des éventuelles réflexions et discussions est déjà tracé. Plusieurs thèmes paraissent s'imposer. Quelle qu'en soit l'énumération, ils renvoient à une même problématique et appellent des décisions ou orientations du même ordre. Tandis qu'ici on va les nommer:

l'école plurielle en gestation,
le fossé à combler entre école et famille,
l'inquiétude et l'interrogation communes,
la grande improvisation actuelle scolaire et familiale,
les ferments déjà à l'oeuvre;

ailleurs ils sont résumés ainsi:

le mode de procéder de l'école,
la relation avec les parents,
la situation de l'élève,
l'école comme noeud de problèmes... obligatoires.

Mais peut-être telle vision de l'école cerne-t-elle davantage de dimensions, en s'articulant, au fil de l'expérience, autour

de l'éducation à la maison,
des rapports entre élèves,
de la relation maître-élève,
de la question de l'écriture,
de l'impact de la famille,
du mystère actuel de l'école.

• En ce qui a trait aux objectifs pressentis pour une école dont la problématique et la démarche auraient ainsi été redéfinies en commun, ils ont peut-être été implicitement résumés plus haut quand on a précisé que l'institution scolaire a réussi lorsqu'elle

a fait comprendre à l'élève, à travers diverses expériences, que l'école est possible ou même relativement facile pour lui;
lui a fourni assez d'occasions d'apprentissage pour qu'il puisse en saisir ou comprendre le processus et le continuer lui-même;
lui a permis de réaliser que l'école n'est pas tellement une affaire de talent mais d'engagement;
lui a fait découvrir les richesses qu'il a en lui, et lui en a rendu possible l'exploitation pour la vie.

Tout l'ajustement des programmes, les modalités d'enseignement, les questions de discipline, le mode de rapport à l'élève et la prise en compte de ses antécédents et de ses possibilités se trouvent compris dans ce beau plan. On n'en minimise cependant pas les difficultés puisqu'il est complété par telle réflexion, à savoir si ce n'est pas une excellente chose que l'école soit un problème pour tous et notamment pour l'enfant? N'est-il pas bénéfique en effet que l'élève, les enseignants, les parents, aient à surmonter, chemin faisant, bien des obstacles? Dans ce cas il faudrait s'appliquer non pas tant à les enlever qu'à faire en sorte (c'est toute l'éducation) qu'ils débouchent sur un équilibre, sur un progrès. Que l'essentiel ne soit plus le problème (qu'il

soit "d'école" ou "de connaissance"), mais sa résolution la plus adéquate et la plus fructueuse.

Un objectif global se détache aussi sur le fond de ces entretiens, c'est celui du type d'école à privilégier ou mieux du choix et de la réalisation de l'un des types actuellement plus ou moins amagalmés au sein de l'école. Dans le tableau qui nous a été présenté ressortent trois séries de types d'école; les premiers concernent l'institution scolaire telle qu'elle est reçue, les seconds telle qu'elle est offerte, les troisièmes renvoient à ses buts.

Dans le premier cas la problématique s'attarde à la question de la pression sociale multiforme au regard de l'école. Pour bien des parents et des enfants, et cela pointe dès la maternelle, l'école n'est acceptée, ou "surtout" acceptée, que sous l'effet de l'aménagement structurel et fonctionnel de la société. La culture scolaire ne s'intègre pas profondément à la personnalité de l'élève, elle n'y est point source de tout le développement qu'elle voudrait ou pourrait apporter. Nous avons alors, par rapport à l'école dite précisément "de développement", celle dite, "de pression sociale", cette dernière pouvant être soit "acceptée", soit "exploitée", ou uniquement "subie". On retrouve ici en somme le jeu des interrelations classiques entre la culture et le développement. Ils se marient parfaitement; ou bien ce qui est présenté est accepté par nécessité, ou encore seulement à des fins minimales utilitaires, ou bien, tout en bas de l'échelle, partiellement subi, partiellement rejeté, avec une mince intégration de surface.

La deuxième présentation adopte une perspective plutôt historique ou diachronique, et même morale. C'est une vision pour ainsi dire intérieure de l'école et qui se veut très réaliste. Cette dernière y est campée dans son cheminement actuel suivant l'avenue qu'elle emprunte ou semble surtout emprunter: la tradition ou la coutume, le repli vers le plus petit dénominateur commun, ou bien la recherche d'une évolution bénéfique. Cela donne une école "traditionnelle", "atrophiée", ou "en

recherche". C'est que l'école d'autrefois n'a pas été complètement abandonnée, la nouvelle a de la difficulté à s'ajuster et peut-être plus encore à se définir, mais l'optimisme et la persévérance continuent quand même à entrevoir une rééquilibration majorante institutionnelle en fin de parcours.

Dans la troisième série, les types sont définis à partir du produit éventuel auquel l'institution scolaire tend plus ou moins consciemment et librement: l'apprentissage; l'apprentissage et la compréhension; l'apprentissage, la compréhension et l'"éducation". Suivant le cas donc, l'école y apparaît "mécanique", "organique" ou "de développement". C'est dans ce sens que l'on nous a parlé de l'école qui offre surtout de l'"instruction" ou un contenu presque uniquement "académique" et sans même jamais s'interroger sur sa démarche; ou encore de l'école qui veut tout résoudre par une "technique"; cela revient assez à l'école réifiante où tout s'assimile à un "objet". Cela rejoint par ailleurs d'autres propos sur la nécessité non seulement de faire apprendre mais aussi comprendre; et enfin on touche aussi à l'école qui ne se ment pas à elle-même et où l'éducation n'est pas une illusion.

Ailleurs on a tout repris et résumé le débat dans une dichotomie qui ne manque peut-être pas de justesse ni d'à-propos. On y a distingué une école "rythmique" et une école "mélodique", la première s'assimilant à un enseignement de base, un peu légaliste, l'autre à un approfondissement et par le fait même à une personnalisation. C'est l'école un peu incident ou accident de parcours, au mieux simple laissez-passer; ou au contraire profonde transformation personnelle et sociale (au sens où l'entendent par exemple Durkheim et Piaget). C'est l'école petite ou grande aventure; "les grandes, nous le rappelle Montherlant, sont toujours d'ordre intérieur".

ANNEXE

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour satisfaire aux exigences du genre et pour fournir aux éventuels intéressés un certain nombre de renseignements sur l'itinéraire suivi dans la réalisation de ce "rapport", nous nous arrêtons ici à quelques-uns des aspects de la méthodologie empruntée. Se trouveront abordés successivement:

A - Le contexte général des entrevues en cause;

B - L'utilisation partielle de leurs schémas;

C - La grille d'analyse conséquente;

D - Les thèmes fondamentaux retenus.

A - Contexte général

Tel que mentionné dans l'introduction, les entrevues qui nous occupent se situaient dans une étude plus large s'adressant notamment à deux cents élèves de quatrième, cinquième et sixième année, en milieu rural. Elles rejoignaient 10% de leurs parents et quinze de leurs éducateurs scolaires: enseignants, spécialistes, directeurs. Ces parents avaient été choisis par la direction des deux écoles concernées en respectant surtout trois critères: l'un se rapportant au lieu de résidence (rangs ou village), un autre à l'"engagement" scolaire (dans des comités ou activités...), et le troisième à la représentation (à peu près égale) des trois degrés scolaires. Parmi les enseignants nous avons retenu deux professeurs titulaires de chacun de ces degrés, deux professeurs spécialistes dans chacune des deux écoles, le directeur de chacune d'elles, et trois spécialistes à la commission scolaire dont elles relevaient. L'entretien, de type semi-structuré, durait une heure et demie avec les parents, et deux heures avec les éducateurs scolaires.

Les entrevues auprès des parents revêtaient la forme suivante. Partant de l'hypothèse que, par le biais de chacune de ses principales composantes, le milieu familial modèle l'enfant de façon particulière quant à sa préparation à l'étude ou à sa socialisation scolaire, cinq de ces composantes ont été retenues, dans la logique de la problématique générale de la recherche que résumait son titre: "L'école, un problème pour l'enfant?" Il s'agit d'abord de trois composantes du système éducatif familial, à savoir le type de structuration comportementale de la famille, son système de valeurs et sa problématique du langage; viennent ensuite ses rapports idéels et praxistiques à l'école, et finalement sa situation fondamentale ou ses conditions d'existence. De façon sommaire, cela peut se visualiser ainsi:

Tableau 1

THÈME	DIMENSIONS	INDICATEURS
Exploration du terreau culturel familial	Type de structuration comportementale	Régularité des règles et habitudes: riqide, modulée, aléatoire
	Système de valeurs	Qualités désirées pour l'enfant Représentation de son avenir Principes privilégiés en éducation
	Problématique du langage	Niveau Fréquence Modalités Place de l'écrit Objectif
	Rapports à l'école	L'école en elle-même L'école et la famille L'école et l'enfant
	Conditions d'existences	Scolarité Occupation Habitation, etc.

Les entrevues auprès des enseignants (ou éducateurs) étaient construites comme suit. Comme il s'agissait, d'une part, d'une exploration de l'école dans ses rapports aux parents et aux écoliers, et, d'autre part, de l'explication d'un problème de définition existentielle de l'école, tout l'entretien ne pouvait que tourner autour des objectifs fixés ou prêtés à l'école, du "produit" qu'elle a à finir, et de la conjoncture dans laquelle elle travaille. Dans ce contexte, cela donnait lieu, comme entrée de jeu, à situer globalement l'école, pour ensuite aborder des sous-thèmes au moyen desquels serait recherchée et exprimée la représentation de ces objectifs, de cette action désirée et réelle sur le produit, et de la conjoncture obligée Par ailleurs le fond de scène de l'entretien se trouvait cette réalité que l'école reçoit un enfant à qui sa famille a déjà commencé à imprimer une personnalité; et cette autre, corollaire, que c'est à partir de cette personnalité, jugée plus ou moins adéquate, que l'école travaille à modeler l'élève au plan de la connaissance et plus largement de la culture. Aussi, en vue de situer et de comprendre l'école dans cette entreprise, quelques questions et sous-questions majeures se présentaient. Elles formaient autant de dimensions que l'on s'employait à développer au cours de ces entrevues avec les enseignants, en privilégiant certains indicateurs; c'est ce que peut résumer le tableau suivant.

Tableau 2

THÈME	DIMENSIONS	INDICATEURS
L'école: ses exigences et ses problèmes	Préalables à l'école	Langage Discipline Compréhension
	Concordance éducative école/famille	Structure Climat Impact de la société
	Relations école/parents	Intérêt Compréhension Aide
	Choc scolaire pour l'enfant	Différences école/famille Accommodation Conséquences
	Possibilités de l'école	Apprentissages Évaluation Modèle de personnalité

B - Utilisation partielle des schémas d'entrevue

Au plan du compte rendu et surtout à celui de l'analyse de ces deux séries d'entrevues, nous en sommes venus, par la force de différentes circonstances et à la suite de diverses suggestions, à réduire passablement la problématique de départ. Dans la perspective, déjà soulignée, de préparer le plus possible ici le terrain à d'éventuels projets éducatifs, et dans celle, par conséquent de camper le plus possible les principaux intervenants scolaires au regard de l'école et les uns par rapport aux autres, nous n'avons plus visé qu'à extraire du matériel recueilli tout ce qui pouvait permettre de construire leurs visions respectives de l'institution scolaire, les éléments qui témoignaient de la concordance ou de la discordance de celles-ci, et aussi en quoi et dans quelle mesure elles pouvaient constituer un terreau pour un projet éducatif. Cela a donné lieu à l'élaboration de telle grille d'analyse.

C - Grille d'analyse

Suivant une démarche classique (Tremblay, 1968, 210...), nous avons d'abord comparer les données que fournissaient les rapports d'entrevue afin de les regrouper en fonction de leurs éléments communs. A suivi l'opération dite de conceptualisation "dans le but de caractériser ces données à un niveau supérieur d'abstraction". Puis, en tenant compte le plus possible de l'ensemble des informations reçues, nous avons établi un plan d'analyse où se trouvaient situés et définis les principaux concepts autour et par le biais desquels ces informations devaient trouver sens et cohérence. Ce plan prévoyait non seulement des descriptions de "comportements" des différents acteurs scolaires mais aussi l'élucidation de leurs différences caractéristiques. En pratique cela a conduit à deux opérations de base d'analyse, à savoir, dans un premier temps,

une énumération de "sentiments"[1] et de "visions"[2] relatifs à l'école; et, dans un deuxième temps, leur intégration, dans chacune des deux séries d'entrevues, autour de thèmes fondamentaux (quatre pour les parents, huit pour les enseignants) eux-mêmes répartis en plusieurs thèmes secondaires qui les supportent et les explicitent.

Sans qu'il nous ait été loisible de pousser l'expression des relations entre variables (ou caractéristiques des différents acteurs sociaux en scène) nous espérons en être venus à "identifier des éléments généraux (significatifs) à travers l'ensemble disparate des données"; de même qu'à "rendre compte adéquatement des matériaux recueillis"; et ainsi à offrir une certaine compréhension de la réalité complexe qu'ils forment (cf. ibid., 225).

Quoiqu'il en soit la grille d'analyse et sa genèse se présentent comme suit.

Ces entrevues ont été bien autre chose que des questions. Elles ont été, dans leur déroulement même pour les interviewé(e)s, et a posteriori pour nous, "l'objet d'une nouvelle construction, d'une nouvelle répartition de la pensée". C'est que les sujets de réflexion et de commentaires soumis visaient à rejoindre chez chacun et chacune "le lieu à la fois imaginaire et réel de son "oeuvre"" scolaire (Huyghe, 1980, 8). C'est, en définitive, à faire émerger un pan de cette nouvelle réalité que l'on s'est employé par le biais de la grille d'analyse. Le proces-

---

1. Sentiment: "C'est une idée, une prédisposition à l'action qui comporte des éléments affectifs et qui est partagée par un certain nombre d'individus.//Elle est en partie cognitive, en partie émotive, et indirectement, en partie reliée aux tendances". (Ibidem, note 2, p. 220).
2. Vision: Faisceau d'intentions et de valeurs sous-jacent à l'attitude et aux comportements (idéels, verbaux, etc.) à l'égard de l'école.//Façon particulière de viser l'école, de la comprendre dans son rôle et son statut.//Perspective cohérente et unitaire sur les relations internes et externes de l'école.

sus a principalement consisté, à partir des phénomènes sociaux sur lesquels portaient les questions posées aux informateurs et qu'elles révélaient, à se poser d'autres questions sur des faits sociologiques ou variables à expliciter et à mettre au moins d'une certaine manière en relation au cours de l'analyse.

En nous situant strictement aux plans culturel et scolaire, ces phénomènes sociaux, autour desquels tournaient l'entrevue, ont été ramenés à trois: l'être ou la manière d'être, l'agir ou les comportements, et l'orientation. Ce premier phénomène s'explicitait aux paliers des valeurs, de la vision des choses, de la stabilité, et de la satisfaction; le second, à ceux des normes, des règles de conduite, du langage, et de la satisfaction; le troisième, aux paliers des aspirations, des modèles, de la désorientation (ou de son degré), et du "lieu" (de recherche, de désarroi, etc.) auquel cette dernière conduit. Cela peut s'exprimer dans le schéma suivant:

Tableau 3

Phénomènes sociaux relatifs aux sujets-questions proposés

PLANS / NIVEAUX	Le culturel et le scolaire		
	L'ÊTRE	L'AGIR	L'ORIENTATION
PALIERS			
A	Valeurs	Normes	Aspirations
B	Vision des choses	Règles	Modèles
C	Stabilité	Langage	Désorientation
D	Satisfaction	Satisfaction	Aboutissement

Quant aux faits sociologiques qui ont constitué de nouvelles questions pour nous, devenant autant de variables, et dont l'explicitation et au moins la mise en parallèle étaient le but de l'analyse, ils forment aussi un triptyque: la vision de l'école, pour les parents et pour les enseignants; la concordance scolaire entre la famille et l'école; et le terreau que les positions de chacun des deux groupes peuvent constituer pour un projet éducatif. Le sommaire de la grille d'analyse proprement dite se présentait donc ainsi:

Tableau 4

FAITS SOCIOLOGIQUES OU VARIABLES	DIMENSIONS		INDICATEURS
V.I. 1-Vision de l'école (description et mise en parallèle)	Parents	Plan de la famille (Par. / Enf.)	Le vécu
		Plan de l'école	Le perçu
		Plan des enseignants	Le souhaité
	Enseignants	Plan de l'école (Ens. / Autres)	Le vécu
		Plan des parents	Le perçu
		Plan des élèves	Le possible
V.I. 2-Concordance scolaire (étude différentielle)	Instruction	Idées / Faits	Contenu / Support / Aspirations
	Éducation	"	Principes / Valeurs / Morale
	Concertation	"	Échanges / Participation
V.D. 3-Terreau de projet éducatif (perspective)	Potentiel		Démarches / Aspirations...
	Lacunes		Culturelles / Personnelles...
	Scénarios		Possibles / Conditionnels...

Il ne nous a été possible de réaliser que la première partie de ce plan, celle qui a trait à la vision de l'école des parents et des enseignants. Cela ne veut toutefois pas dire que les deux autres parties n'ont pas été touchées. En effet l'analyse de la vision propre de l'école dans chacun des deux groupes de ces intervenants scolaires comportait presque nécessairement (dans le contexte du plan) une certaine mise en parallèle et une attention autant à des éléments de concordance qu'à des avenues plus ou moins immédiatement utilisables pour la construction d'un projet éducatif. Tout le matériel s'y trouve, à fleur d'eau, pour le traitement rigoureux des parties deux et trois.

D - Thèmes fondamentaux

C'est d'ailleurs, pour une bonne part, en raison de différences et de similitudes significatives entre les groupes, qui émanaient du discours des interviewé(e)s, que l'analyse s'est tout de suite orientée vers la forme thématique. Ces concordances et discordances en effet prenaient pied sur un certain nombre de sujets qui, par ailleurs, paraissaient de première importance dans le panorama scolaire. Suivant ce critère d'importance précisément, et aussi en fonction de leur fréquence, ces thèmes ont fait l'objet d'une sélection et d'une gradation, en donnant lieu à de nombreux sous-thèmes. C'est ainsi qu'en ce qui concerne les parents, l'analyse s'est articulée autour de quatre thèmes fondamentaux:

l'apport de l'école idéalement attendu,
la place, physique et psychologique, de l'école,
le face à face avec l'école, et
les questionnements - qui restent ou surgissent.

Le discours des enseignants, pour sa part, se distribue en huit thèmes majeurs:

les parents, un problème pour l'école?,
l'élève cet inconnu,
le choc de l'école,

mise en cause de l'école,
éducation et instruction,
la relation pédagogique,
le carrefour de l'écriture, et
l'école, une conscientisation nécessaire.

Nous en arrivons ainsi à une configuration distincte de l'école, pour les parents et pour les éducateurs scolaires; chaque configuration se trouvant nourrie par ses détenteurs eux-mêmes tout comme par leurs vis-à-vis dans l'autre groupe. En outre, chaque configuration se ramifie en quelque sorte elle-même, au gré des insistances sur tel ou tel ensemble de ses dimensions, ce qui nous a amenés à esquisser quelques types ou profils de parent, d'enseignant et d'école. Pour ce qui est des schémas d'entrevue, étant donné qu'ils ne se sont trouvés ici que partiellement exploités et que, par ailleurs, ils ont été offerts dans un document spécifique (INRS-Éducation, 1981, T-48), en même temps que les questionnaires et exercices administrés aux élèves, ils ne sont pas joints à ce rapport.

Enfin, nous espérons que notre démarche a pu conduire à quelque "intelligence sociologique" de l'école, dans le sens que lui donne Giner (1970, 39) quand il souligne que "tous ont un point de vue, une vision du monde et des événements, et une façon de les vivre que l'interview peut aider à dévoiler."

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE*

ARDOINO, Jacques, Éducation et relations, Paris, Gauthier-Villars, 1980, 184 p.

_____, Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 1969, 454 p.

AUSUBEL, David et ROBINSON, Floyd, School learning, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1969, 691 p.

BAUCH, Patricia Ann, Relationships between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum, Los Angeles, Université de Californie, 1982, 231 p.

BEAUDOT, Alain, Sociologie de l'école, Paris, Dunod, 1981, 166 p.

BLOOM, Benjamin S., All our children learning, 2e partie: "Home and school", Montréal, McGraw-Hill, 1982, pp. 66-117.

Collectif "Vers un colloque sur les droits et pouvoirs des enfants et des adolescents" (Nanterre, 1983) in L'éducateur, Revue de l'Institut coopératif de l'école moderne, Pédagogie Freinet, no 12, 5, 1983, pp. 13-20.

CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris, Ed. ESF, 1978, 213 p.

_____, L'école scolaire n'est pas une fatalité, Paris, Ed. ESF, 1981, 206 p.

DELRUELLE-VOSSWINKEL, Nicole, "Quatre moments dans l'analyse sociologique", Revue de l'Institut de Sociologie, 1980, no 1, pp. 69-80.

DEMAINE, Jack, Contemporary theories in the sociology of education, Londres, Macmillan, 1981, 173 p.

DINELLO, Raimundo, "Processus de scolarisation et de socialisation", Revue belge de psychologie et de pédagogie, sept. 1981.

DOTTRENS, Robert, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1971, 170 p.

* Pour un complément nous renvoyons à L'école un problème pour l'enfant?, INRS-Éducation, 1982, R-154; et surtout au Relevé bibliographique commenté..., de Jocelyne Roberge-Brassard, INRS-Éducation, 1980, D-108.

DUMONT, Fernand, Le lieu de l'homme, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, 176 p.

FREIRE, Paulo, L'éducation: pratique de la liberté, Paris, Cerf, 1971, 157 p.

GINER, Salvador, Initiation à l'intelligence sociologique, Paris, Privat, 1970, 268 p.

GORDON, Thomas, Enseignants efficaces, Montréal, Ed. du Jour, 1979, pp. 1-50.

Gouvernement du Québec, Une école communautaire et responsable, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 1982, 99 p.

_____, Élèves, étudiants, étudiantes: présence active et responsable, Québec, M.E.Q., 1982, 31 p.

_____, Loi de l'instruction publique, 1943.

_____, Projet de loi 40 sur l'enseignement primaire et secondaire public, 1983.

GRÉGOIRE, Monique, "La participation des parents, oui... mais laquelle?" in L'école coopérative, Dossier Participation, M.E.Q., oct. 1977, no 40, pp. 9-17.

GURVITCH, Georges, La vocation actuelle de la sociologie, tome II, Paris, PUF, 1963, 501 p.

HEBB, D.O., The organization of behavior, New York, Wiley, 1949.

HIERNAUX, J.-P., NIZET, J., et al., Une école pour nous? Bruxelles, Ed. Labor, 1982, 206 p.

HUYGHE, René, De l'art à la philosophie, Paris, Flammarion, 1980, 197 p.

LAUTREY, Jacques, "Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial", Psychologie française, tome 19, nos 1-2, 1974, pp. 41-63.

_____, "Classes sociales et développement cognitif", La Pensée, 1976, no 190, pp. 31-53.

_____, Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF, 1980, 285 p.

LÉPINE, Ginette, La problématique de l'inadaptation scolaire dans quatre modèles pédagogiques, Montréal, Université de Montréal, thèse, 1977, 386 p.

LEROUX, Yvan, La dynamique familiale et la socialisation de l'enfant, Québec, Conseil québécois de la recherche en sciences sociales, 1983, 146 p.

LOBROT, M., "Sociologie des attitudes éducatives", Enfance, 1962, no 1, pp. 69-83.

LOMBANA, Judy H., LOMBANA, Ale, "The home school partnership", Journal, sept. 1982, pp. 35-39.

MONTMOLLIN, Germaine de, L'influence sociale, Paris, PUF, 1977, 336 p.

MARITAIN, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard, 1969, 199 p.

PERRENOUD, P., Stratification socioculturelle et réussite scolaire, Genève, Droz, 1970, 79 p.

PERRON, Jacques, "Les valeurs, composante essentielle", Prospectives, déc. 1981, pp. 205-208.

PIAGET, Jean et INHELDER, B., "Les opérations intellectuelles et leur développement", in P. FRAISSE et J. PIAGET (eds.), Traité de psychologie expérimentale, VII: "L'intelligence", Paris, PUF, 1963.

REUCHLIN, M., Cultures et conduites, PUF, 1976.

_____, "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif", in DUYCKAERTS, F., et al., Milieu et développement, Paris, PUF, 1972, pp. 69-136 + (137-150).

SEARLE, John, R., Les actes du langage, Paris, Hermann, 1972, 261 p.

SIMARD, J.J., "Détournement de mineurs, l'éducation québécoise à l'heure de la bureaucratie scolaire" in Recherches sociographiques, XIII, 3, 1982, pp. 405-427.

TERMIER, Pierre, La joie de connaître, Paris, Desclée de Brouwer, (s.d.), 329 p.

TOCQUEVILLE, Alexis de, De la démocratie en Amérique, Paris, Union générale d'Éditions, 1963, 377 p.

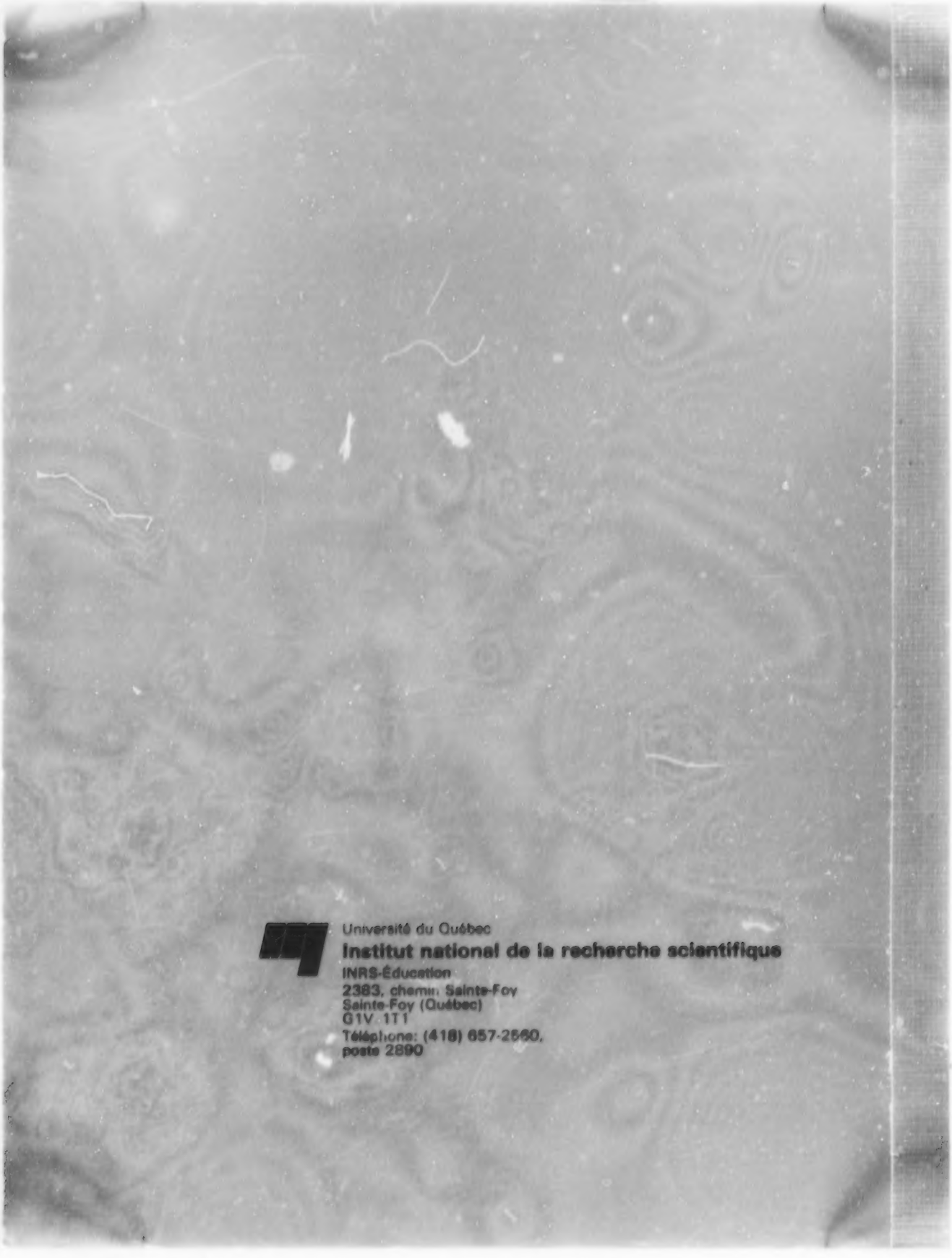
TREMBLAY, Marc-Adélard, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, 1968, 447 p.

TURCOTTE, Gaston, ROY, Fernand et TURCOTTE, Claire, avec la collaboration de Jocelyne ROBERGE-BRASSARD, EPE - l'école, un problème pour l'enfant?, Québec, INRS-Éducation, R-154, 1982, 339 p.

UQAM, L'enfant dans l'évolution des courants éducatifs, (Symposium mai 1981), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1981, 416 p.

"...la vérification des hypothèses formulées par l'observateur-analyseur permet de vérifier la capacité qu'a ou non le groupe de reprendre ces hypothèses, de s'en servir pour analyser son expérience passée, pour comprendre sa situation présente, pour élaborer des projets d'avenir et mieux orienter son action. C'est ainsi que l'auto-analyse des acteurs et l'intervention du sociologue peuvent se combiner pour produire une connaissance collective et aussi pour accroître la capacité d'action de l'acteur."

Marcel SAINT-JACQUES
(Initiatives de changement ..., 1983, III-329.)



Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS-Éducation
2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T1
Téléphone: (418) 657-2560,
poste 2890